

# Modul

## Schritte zur modernen Demokratie

(Längsschnitt)

Ein Unterrichtsvorschlag zur Implementierung des  
Rahmenlehrplans Geschichte im 7./8. Jahrgang



# **Modul**

## **Schritte zur modernen Demokratie**

### **(Längsschnitt)**

Ein Unterrichtsvorschlag zur Implementierung des  
Rahmenlehrplans Geschichte im 7./8. Jahrgang

Autor Martin Brendebach

Diese Publikation liegt in einer analogen und in einer digitalen Fassung vor (siehe [Bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online)). Über die Onlinefassung können die in der Druckfassung genannten Links aktiviert werden.

## IMPRESSUM

### Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)  
14974 Ludwigsfelde-Struveshof  
Tel.: 03378 209 - 0  
Fax: 03378 209 - 149

[www.lisum.berlin-brandenburg.de](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de)

**Autor** Dr. Martin Brendebach

**Redaktion** Dr. Christoph Hamann

### **Bildnachweis** (Titelbilder von links nach rechts)

Autor unbekannt. Allegorie über die Aushändigung der Bill of Rights (1689) an den König und die Königin aus dem Jahr 1803

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d1/Allegory\\_of\\_the\\_English\\_Bill\\_of\\_Rights.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d1/Allegory_of_the_English_Bill_of_Rights.png) – gemeinfrei

Ludwig von Elliot, Sitzung der Nationalversammlung in der Frankfurter Paulskirche 1848 (Farbzeichnung)

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/88/Frankfurt\\_Nationalversammlung\\_1848.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/88/Frankfurt_Nationalversammlung_1848.jpg) – gemeinfrei

David Parfitt, Denkmal in Egham (Surrey, UK), welches König Johann und Baron Fitzwalter bei der Unterzeichnung der Magna Charta zeigt (1997)

[https://commons.wikimedia.org/wiki/Magna\\_Carta#/media/File:Kingjohn-Egham-DavidParfitt.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/Magna_Carta#/media/File:Kingjohn-Egham-DavidParfitt.JPG), cc by 3.0,  
<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>

**ISBN** 978-3-944541-29-7

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Ludwigsfelde 2016

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 3.0 DE; verbindlicher Lizenztext zu finden unter <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

# Inhalt

Vorwort .....	5
Eine persönliche Anmerkung des Autors – Anspruch und Grenzen des Materials.....	6
1. Längsschnitte – Didaktik und Methodik.....	7
2. Grundidee des Längsschnitts Schritte zur modernen Demokratie .....	15
3. Kompetenzschwerpunkte Analysieren und interpretieren von (Schau-)Bildern .....	16
4. Das Thema im Überblick – Informationen für die Lehrkraft .....	20
5. Unterrichtsvorschläge .....	23



# Vorwort

„Dass die Weltgeschichte“, so schrieb Goethe 1810 in seiner Farbenlehre, „von Zeit zu Zeit umgeschrieben werden müsse, darüber ist in unseren Tagen wohl kein Zweifel übrig geblieben.“ Und um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, vertieft er seinen Gedanken. „Eine solche Notwendigkeit entsteht aber nicht etwa daher, weil viel Geschehenes nachentdeckt worden, sondern weil neue Ansichten gegeben werden, weil der Genosse einer fortschreitenden Zeit auf Standpunkte geführt wird, von welchem sich das Vergangene auf eine neue Weise überschauen und beurteilen lässt.“

Geschichtsschreibung verändert sich, weil sich die Fragen an die Vergangenheit verändern. Sie ist deswegen immer ein Konstrukt aus dem Horizont der Gegenwart. Und diese Gegenwart ist einem beschleunigten Wandel ausgesetzt. Auf beides müssen auch curriculare Setzungen reagieren. Denn Heterogenität und Wandel erzeugen veränderte und diverse Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart und diese erwarten plurale Antworten.

Der Rahmenlehrplan Geschichte greift mit einer Reihe von Neuerungen diese grundlegenden Gedanken auf. Insbesondere das Darstellungsprinzip der Längsschnitte führt erstens thematische Schwerpunkte ein, nämlich z. B. die Geschichte der Armut, der Migration, der Geschlechter etc. Diese legen den expliziten Gegenwartsbezug nahe und stärken damit die Orientierungsfunktion historischen Lernens.

Die vorgestellte Unterrichtssequenz zum Thema Schritte zur modernen Demokratie versteht sich als ein Vorschlag für die Ausgestaltung des Unterrichts. Denn nie kann eine Handreichung in ihrer Konkretisierung in jeden Unterricht gleichermaßen eins zu eins umgesetzt werden. Eine Anpassung an die Möglichkeiten und Potenziale der jeweiligen Lerngruppe ist unumgänglich. Dies betrifft die Auswahl der Materialien wie auch die jeweiligen Aufgaben.

Wir danken dem Autor Dr. Martin Brendebach für seine Entwicklungsarbeit.

Für Ihre Arbeit mit den vorgestellten Sequenzen sei Ihnen viel Erfolg gewünscht.

Dr. Christoph Hamann

Abteilung Unterrichtsentwicklung Sek I/II und  
E-Learning des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

## **Eine persönliche Anmerkung des Autors – Anspruch und Grenzen des Materials**

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

gestatten Sie mir einige wenige einleitende Bemerkungen zum Anspruch wie auch zu den Grenzen der vorliegenden Handreichung. Die Unterrichtsmaterialien möchten Ihnen den Zugang zu neuen Themen wie auch den Zugang zum Verfahren des Längsschnitts erleichtern. Was Ihnen hier ausdrücklich als Vorschlag präsentiert wird, ist an einem Zehlendorfer Gymnasium durchgeführt und nach dieser Erprobung modifiziert worden. Es handelt sich also nicht um einen Unterrichtsvorschlag, der allein am grünen Tisch konzipiert worden ist.

Mit dem Vorzug der Praxiserprobung ist aber zugleich ein Nachteil verbunden. Die Passung zwischen Vorschlag und Praxis war in meinem Unterricht gegeben – diese muss aber nicht zwingend im Unterricht an anderen Schulen ebenso der Fall sein. Es ist völlig unzweifelhaft, dass das Material an anderen Schulen einer mehr oder weniger umfassenden Vereinfachung und/oder Kürzung bedarf.

Jeder, der die Heterogenität der Berliner und Brandenburger Schullandschaft kennt, weiß, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden. Und dies nicht nur in Bezug auf die unterschiedlichen Schularten bzw. Bildungsgänge. Regionale Unterschiede sind bedeutsam, damit verbunden sind auch oft Unterschiede der sozialen Herkunft der Schülerschaft. Nicht zuletzt wissen wir alle, dass selbst an ein und derselben Schule die Lernenden der einen Klasse oft ganz andere Materialien und methodische Zugänge brauchen als die Lernenden einer anderen Klasse.

Die Handreichung bietet also keine Vorlage, die eins-zu-eins im Unterricht umgesetzt werden kann. Da es erfahrungsgemäß wesentlich einfacher und zeitsparender ist, vorhandenes Material zu kürzen und zu vereinfachen als es zu erweitern und anspruchsvoller zu gestalten, erschien mir der in dieser Publikation umgesetzte Weg in der Summe für alle Lehrkräfte der beste Weg zu sein.

Mit einem weiteren Hinweis möchte ich eine Einschränkung in ganz anderer Hinsicht skizzieren. Die Ressourcen, die für die Erstellung einer Publikation zur Verfügung stehen, sind begrenzt. Sie umfassen das Äquivalent von wenigen Arbeitstagen für den Autor. Dessen tatsächlicher Arbeitsaufwand ist damit nicht abgedeckt. Bei möglicher Kritik am Endprodukt bitte ich Sie, diese Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Damit will ich auch sagen: Das ist der Anfang der Arbeit an Materialien für den neuen Rahmenlehrplan, nicht ihr Ende. Alle Lehrkräfte des Landes Berlin und Brandenburg sind herzlich eingeladen, durch ihre Kritik (am besten mit konkreten Verbesserungsvorschlägen) an der Weiterentwicklung mitzuwirken. Die Online-Veröffentlichung des Unterrichtsvorschlags ermöglicht Modifikationen vielerlei Art.

Und ein letztes: Die Demokratie ist mit immer neuen, sich immer verändernden Herausforderungen konfrontiert. Deswegen wurde in dieser Handreichung darauf verzichtet, einen Gegenwartsbezug explizit auszuführen, der gegebenenfalls schnell veraltet. Sinnvoll erscheint auch hier die fachübergreifende Perspektive auf die Politische Bildung. In Berlin ist ein Drittel des Stundendeputats der Fachkombination Geschichte/Politische Bildung für die Politische Bildung reserviert, in Brandenburg sollte die Kooperation mit der Lehrkraft für das Unterrichtsfach Politische Bildung gesucht werden.

Ich freue mich über Rückmeldungen an [mbrendebach@yahoo.de](mailto:mbrendebach@yahoo.de)

Dr. Martin Brendebach

Fachleiter Gesellschaftswissenschaften (Arndt-Gymnasium Berlin-Zehlendorf)  
Fachseminarleiter (Schulpraktisches Seminar Berlin-Neukölln)



# 1. Längsschnitte – Didaktik und Methodik

## Längsschnitte – ihre Herausforderungen

Längsschnitte sind „dadurch definiert, dass *ein* Themenkomplex aus *einer* Dimension der historischen Wahrnehmung über einen längeren Zeitraum in seinem Wandel verfolgt wird“ (Pandel 2010: 160). In dieser Definition schwingen zugleich die didaktischen Potenziale und Fallen mit, die dem Längsschnitt als Strukturierungsverfahren eigen sind. Beginnen wir mit den Herausforderungen:

*Kontextualisierung:* Ein immer wieder – und angesichts vieler Praxisbeispiele zu Recht – erhobener Vorwurf lautet, Längsschnitte seien ahistorisch; gerade weil sie nur *einen* Themenkomplex in *einer* Dimension verfolgen, bergen sie die Gefahr, weder zum besseren Verständnis ferner Zeiten beizutragen noch zu Einsichten über die Ursachen historischen Wandels zu verhelfen. Barricelli (Barricelli 2012: 209) weist zu recht darauf hin, dass per se noch nichts damit gewonnen ist, wenn man z. B. „Formen der Geschlechterverhältnisse im Alten Rom, im Italien der Renaissance, in England unter Königin Victoria und im ‚Dritten Reich‘ verglichen [...] hat“. Ohne die Einbettung des historischen Einzelphänomens in einen Kontext von politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und geistigen Verhältnissen bleibt der Längsschnitt im besten Fall eine unterhaltsame Bilderfolge.

Gleichwohl: Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel wendet ein, dass der Längsschnitt keine Erfindung der Didaktiker zur Strukturierung von Unterrichtsinhalten ist, sondern nahezu der historiografische Normalfall – die „meisten historiografischen Monografien sind mehr oder minder lange Längsschnitte.“ (Pandel 2010: 160; so auch Barricelli 2015: 49).

*Teleologie:* Eine zweite Gefahr, die bedacht sein will, stellt die teleologische Verführung dar, insbesondere, wenn der Längsschnitt bis in die Gegenwart verfolgt wird bzw. von dieser seinen Ausgang nimmt. Er kann dann den Eindruck erwecken, alle Vergangenheit liefe zielgerichtet und notwendig auf die Gegenwart hinaus und alle früheren Abweichungen von heutigen Normen und Istzuständen seien wenig entwickelte Frühformen der reifen Gegenwart. Damit wäre aber ein wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts konterkariert: Gerade Alterität erahn- und nachvollziehbar zu machen, mitunter auch das ganz andere als das gegenwärtig Bekannte als denkbare Alternative darzustellen und damit die Unumstößlichkeit des Jetzt und Hier im Sinne der Offenheit und – durch die junge Generation – Gestaltbarkeit der Zukunft infrage zu stellen.

Die in einem Längsschnitt angelegte Linearität kann, muss aber nicht zwingend teleologisch oder gar mit einem Fortschrittsparadigma unterlegt werden. Die historische Entwicklung der Waffentechnik ermöglicht es z. B. heute, den Planeten Erde irreparabel zu schädigen. Davon waren die Ritter des Mittelalters weit entfernt. Schließlich: Vor einer teleologischen Versuchung, die mit einem Fortschrittsparadigma untersetzt ist, ist auch der genetisch-chronologische Zugriff nicht gefeit. Auch dort kann ein wenig komplexes Fortschrittsparadigma konstruiert werden.

## Längsschnitte – ihr Potenzial

Nicht die Längsschnitte an sich, wohl aber ihre prominente Position im neuen Rahmenlehrplan stellen eine Neuerung dar, die wie jede Neuerung damit begründet werden will, dass sie die Schwächen des Alten beheben hilft, ohne selbst neue Probleme zu schaffen oder alte zu vergrößern. Der verstärkte Einsatz von Längsschnitten soll drei Herausforderungen wenn nicht bewältigen, so doch zumindest lindern.

*Wissen und Wiederholung:* Die meisten Lehrkräfte dürften am Ende der Jahrgangsstufe 10 oder zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 die Erfahrung machen, dass den allerwenigsten Schülerinnen und Schülern mehr als auch nur rudimentäre Kenntnisse aus dem Geschichtsunterricht der Mittelstufe verblieben sind. Diese Erfahrung aus der Praxis wird durch die empirische Forschung bestätigt. Gemessen am Indikator „Wissen über Geschichte“ zeigen die Untersuchungen immer dasselbe Ergebnis: „Geschichte: mangelhaft“, so die Zusammenfassung einer bayerischen Studie 1973 (vgl. Hamann

2016). Die These, ein Unterricht der gymnasialen Oberstufe könne auf einem in der Mittelstufe aufgebauten (gar chronologisch wohl sortierten) Faktengerüst aufbauen, hat sich durch die vielfältige Praxis erfahrener Lehrkräfte wie durch die Forschung als Wunschvorstellung ohne empirische Basis erwiesen. So urteilte Sam Wineburg angesichts der US-amerikanischen Untersuchungen 2001: „Die ganze Welt hat sich in den letzten 80 Jahren völlig verändert, nur eines ist gleich geblieben: Schüler haben keine Ahnung von Geschichte“ (Wineburg 2001: 180). Das zentrale Argument für die Konvention des genetisch-chronologischen Durchgangs vom Mittelalter bis 1989 in vier Schuljahren, Schülerinnen und Schüler könnten mit einem Überblick ausgestattet werden, entfällt damit. Der namhafte Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries sieht die Tradition des chronologischen Durchgangs kritisch: „Es ist in der Tat erstaunlich, wie fest die Überzeugung von der Notwendigkeit des einen chronologischen Durchgangs bei vielen sitzt, obwohl kaum legitimatorische Gesichtspunkte dazu vorgetragen werden. Lernpsychologisch ist die Chronologie ausgesprochen ungünstig, da sie, vor allem für die wichtigen neueren Epochen, eine Wiederholung und Festigung ausschließt – repetitio mater studiorum – und zudem gegen das Spiralprinzip verstößt“ (Borries 2004: 311).

Längsschnitte bieten demgegenüber die Chance, durch mehrmaliges Durchlaufen der Epochen immer wieder an früher Gelerntes anzuknüpfen. Das Mittelalter etwa würde nicht nur im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 7 behandelt, woran sich vier Jahre später zwingend keine Schülerin und kein Schüler mehr erinnern kann, sondern tauchte in unterschiedlichen Fragestellungen immer wieder im Laufe der Sekundarstufe I auf.

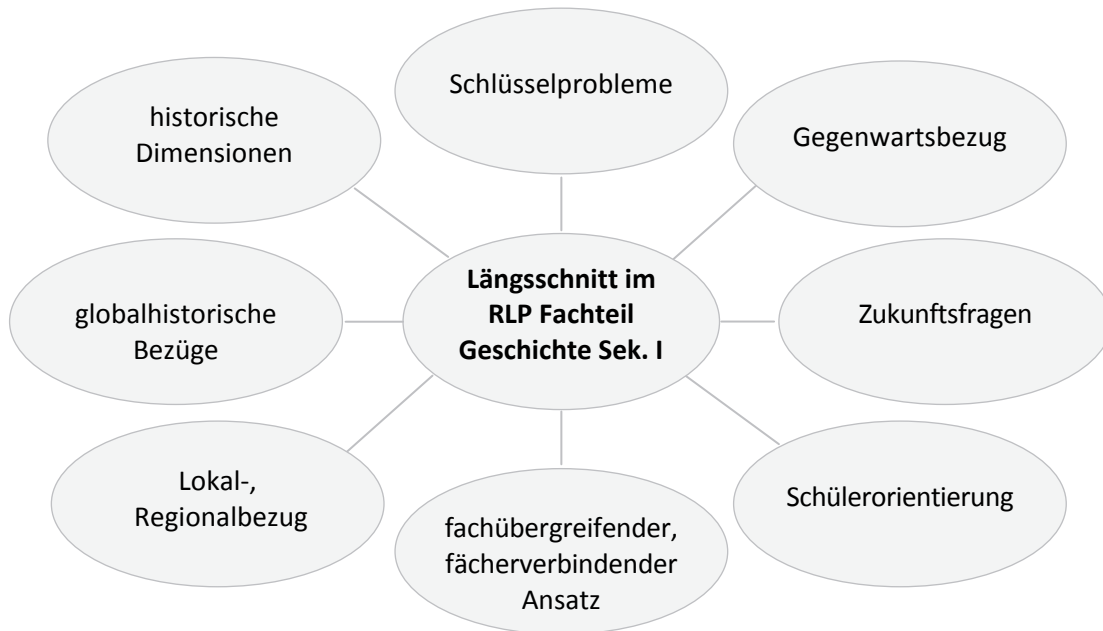
*Orientierung in der Gegenwart:* Im geschichtsdidaktischen Diskurs ist *opinio communis*, dass das historische Lernen weder Selbstzweck ist noch allein dem Erwerb von historischem Wissen dient (Bergmann, Borries, Buck, Gautschi, Günther-Arndt, Jeismann, Mayer-Hamme, Pandel, Rüsen, Sandkühler, van Norden u. a.). Die schulische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist didaktisch legitimiert und motiviert durch die Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart. „Es ist eine täglich neu zu bestehende Herausforderung für Individuen [...], sich zu orientieren. ‚Wichtig‘, so die Konsequenz [...], wäre dann, was einem hilft, sich zu orientieren. Die Anordnung der Themen als Längsschnitt wäre dann eine Art Königsweg, der bei allen Veränderungen auch die Zusammenhänge sichtbar macht“ (Schreiber 2006: 7). Historische Längsschnitte, die Schlüsselprobleme der Gegenwart thematisieren, sind also in besonderer Art und Weise geeignet, Orientierung durch historisches Lernen zu ermöglichen. Themen wie z. B. Migration oder Juden, Christen und Muslime oder Armut greifen zentrale Fragen der Gegenwart auf, die gerade auch in ethnisch und kulturell heterogenen Lerngemeinschaften Interesse wecken und Geschichte(n) für Schülerinnen und Schüler lebensdienlich werden lassen (Schülerorientierung). Ausgangs- und Endpunkt des historischen Denkens ist die Gegenwart. Durch Längsschnitte ist dies von Anbeginn an *konzeptionell* mitgedacht, im genetisch-chronologischen Unterricht aber nur möglich und letztlich *akzidentiell*.

*Multidimensionalität:* Die *Geschichtswissenschaft* hat die Verengung des Blickwinkels auf politische Prozesse seit langem überwunden. Der deutliche Schwerpunkt der meisten Schulbücher liegt jedoch auf der Entwicklung von Herrschaft und Partizipation im Politischen im engeren Sinne, während die Frage nach kulturellen, technischen oder gesellschaftlichen Entwicklungen eher garnierend hinzutritt, nachdem das feste Gerüst der politischen Ereignisgeschichte gezimmert ist oder vielmehr: zu sein scheint. Fest in der (Halbjahres-)Planung verankerte Längsschnitte bieten hier eine Chance, den Blick auf andere Dimensionen des Historischen zu weiten, indem sie Zeit und Aufmerksamkeit für diese reservieren. Längsschnitte ermöglichen zudem durch ihre Themenorientierung die Einbeziehung globalhistorischer Perspektiven in den Unterricht. Vom deutschen oder europäischen Beispiel ausgehend kann z. B. der Umgang mit Armut in außereuropäischen Kontexten thematisiert werden. Die Zentrierung auf national- und europageschichtliche Themen wird dem Geschichtsunterricht in Deutschland häufig zu recht vorgeworfen. Auch lokal- oder regionalhistorische Bezüge können hergestellt werden.

*Narrativität:* Die zeitübergreifende Fokussierung auf einen Themenkomplex hebt, so Hans-Jürgen Pandel, die „Zerschneidung des historischen Prozesses“ auf – „im Längsschnitt lernen wir epochenübergreifend denken“ (Pandel 210: 161). Für Lernende wird oft durch Längsschnitte überhaupt erst deutlich, dass die vielen Einzelphänomene, die im Laufe der Schuljahre behandelt werden, miteinan-

der in einem Zusammenhang stehen können. Und Pandel ergänzt: „Längsschnitte geben Raum für Narrativität“ (ebd.). Barricellis Einwand, manch einer möge hier „allzu schnell“ an „naive Narrative“ denken (Barricelli 2012: 212), ist zuzustimmen, denn eine kausalgenetische Entwicklung von beispielsweise den Geschlechterverhältnissen von der Antike bis heute wird der Unterricht nicht leisten können. Aber dennoch: Der Längsschnitt sammelt und ordnet chronologisch kürzere (ihrerseits selbst chronologische) Narrative und kann über deren Vergleich dennoch lange Linien der Entwicklung ziehen.

*Fachübergreifender, fächerverbindender Ansatz:* Der historische Zugang über thematische Bezüge wie z. B. Armut, Migration, Geschlechterverhältnisse oder Juden, Christen und Muslime eröffnet curricular die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit anderen Fächern aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenbereich (Geografie, Politische Bildung, Ethik, LER).



### Leitfrage und Kontext

Bei der Frage, wie Längsschnitte ausgestaltet sein sollen, geht es im engeren Sinn um die Frage der Binnenstruktur, also wie der einzelne Längsschnitt in sich aufgebaut sein sollte, und im weiteren darum, wie der einzelne Längsschnitt eingebettet sein sollte in die größere Lernlandschaft des Geschichtsunterrichts, dessen Teil er ist. Beide Fragen stehen aber in einem engen Zusammenhang:

*Leitfrage:* Die didaktische Klammer zwischen den verschiedenen Inhalten des Längsschnitts sind die Leitfrage bzw. die Kategorien, die für die jeweilige Zeitepoche angewendet werden. Erst durch diese verknüpfen sich die Informationen aus den verschiedenen Epochen zu einer Unterrichts- und Sinn-einheit.

Die Binnenstruktur von Längsschnitten orientiert sich an Leitfragen bzw. Kategorien, die systematisch auf den jeweiligen Zeitraum angewendet werden (für Beispiele vgl. Barricelli 2012: 210); damit wird verhindert, dass sich die einzelnen Stationen des Längsschnitts nebeneinander aufreihen, ohne exemplarische Einsichten zu vermitteln. Erst leitende Kategorien ermöglichen eine systematische Betrachtung, die dann über den einzelnen Unterrichtsgegenstand hinausweisen kann und damit erst echtes Lernen ermöglicht. So macht z. B. ein Vergleich der Sklaverei in der Antike, den USA im 18. und 19. Jahrhundert und in der Gegenwart für die Schülerinnen und Schüler erst im Lichte folgender Fragen Sinn: Wie wurde Sklaverei in den unterschiedlichen Epochen jeweils begründet? Was an ihr kritisiert? Welche rechtlichen und praktischen Formen gab es? Welche Bedeutung hatte die Sklaverei für das Wirtschaftssystem und dessen einzelne Branchen? Warum und durch welche Kräfte verschwand oder wandelte sich das Phänomen?

Wie an diesem Beispiel zu sehen ist, muss der Längsschnitt, auch wenn er den Fokus auf eine Dimension des Historischen richtet, dennoch Informationen integrieren, die zunächst nicht unmittelbar zu seinem Thema gehören: Es genügt eben nicht, lediglich die Formen der Sklaverei und den Rechtsstatus von Sklavinnen und Sklaven zu beschreiben. Schon die Frage nach der ökonomischen Funktion der Sklaverei verlangt, den historischen Kontext und das Wirtschaftssystem der Zeit in den Blick zu nehmen, die Frage nach der Abschaffung der Sklaverei benötigt Kenntnisse über das politische System. Wer konnte überhaupt solche Entscheidungen treffen? Wer konnte sie beeinflussen, wer hatte ein politisches Interesse daran?

Die Frage nach Rechtfertigung und Kritik der Sklaverei kann kaum beantwortet (oder besser: ihre Antwort kann kaum verstanden) werden ohne Kenntnisse der geistigen Grundsituation der Zeit, welche Weltanschauungen es gab, welche davon dominierend waren etc. Für die unabdingbare Kontextualisierung gilt aber angesichts der Stundenvolumina grundsätzlich: nur so viel wie notwendig.

*Epochenkonzept:* Eine Lösung, das Spannungsverhältnis zwischen Kontext und Thema konstruktiv zu gestalten, bietet die curriculare wie unterrichtspraktische Koppelung von Längsschnitten mit einem Epochenkonzept. So muss nicht bei jedem Längsschnitt aufs Neue Kontextwissen erarbeitet werden. Es kann vielmehr zurückgegriffen werden auf zuvor erworbenes Kontextwissen, welches nun erstens wieder aufgegriffen und zweitens im Licht eines neuen Aspekts betrachtet wird. Das stellt an die einzelnen Längsschnitte natürlich die Anforderung, räumlich und zeitlich auch anschlussfähig zu sein. Wenn ein Längsschnitt einzelne thematische Vertiefungen für die jeweilige Epoche bietet: dann wird das Kontextwissen immer wieder aufgerufen und um einen weiteren Aspekt erweitert. So können idealiter am Ende einer Doppeljahrgangsstufe nicht nur eine Reihe von Längsschnitten thematisiert worden sein, sondern über die wiederholende und variierende Behandlung von Epochen auch ein Konzept von der Eigenart und Vielfalt der unterschiedlichen historischen Epochen.

### **Längsschnitte und Epochen**

Zwei grundlegende Gedanken sind dem Rahmenlehrplan also eigen: der Gedanke der komplementären Ergänzung und der der Wiederholung. Längsschnitte und Epochen werden wie Kett- und Schussfäden zu einem historischen Teppich verwoben. Oder: Längsschnitte und Epochen bilden als Wände und Böden die Fächer eines Regals, das die Schülerinnen und Schüler nach und nach füllen und das ihnen – so ist zu hoffen – vor allem nach ihrer Schulzeit als Sortierinstrument zur Verfügung steht, um neue Sachverhalte einzuordnen.

Der Rahmenlehrplan unterscheidet (und man sollte Schülerinnen und Schülern früh vermitteln, dass dies eine Entscheidung ist und keine gleichsam natürliche Einteilung) für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 drei Epochen in enger Anlehnung an die geradezu klassische Epocheneinteilung, wie sie lange den Jahrgangsstufen 7 und 8 entsprach: Mittelalter, Frühe Neuzeit und Zeitalter der Revolutionen mit jeweils zwar begründbaren, aber – auch dies sollte den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden – nicht letztbegründbaren „Epochengrenzen“ um 1500, 1750 und 1900.

Die Epochen stärker als bisher als Ordnungselement zu betonen, hat zum einen den Sinn, die einzelnen Längsschnitte stärker über den Epochenzusammenhang anschlussfähig zu machen, zum anderen soll hier ein Referenzrahmen entstehen (Wilschut 2009: 636), der es Schülerinnen und Schülern besser als bisher ermöglicht, über die Jahre ein gedankliches Gerüst zu erwerben, das zur zeitlichen Orientierung gerade in seiner Reduktion und damit Handhabbarkeit hilfreich sein kann.

**Themenregal – eine Übersicht über die Jahrgangsstufen 7 und 8**

Titel	Inhalte		
Obligatorik			
Basismodul Orientierung in der Zeit	Mittelalter (ca. 1000 – ca. 1500)	Frühe Neuzeit (ca. 1500 – ca. 1750)	Zeitalter der Revolutionen (ca. 1750 – ca. 1900)
Basismodul Epochenvertiefung: Zeitalter der Revolutionen (ca. 1750 – ca. 1900)	---	---	Politische Revolution: exemp. Behandlung einer bürgerl. Revolution (USA oder Frankreich oder 1848/49)
LS Armut und Reichtum	Mittelalter: Armut, Reichtum und Christentum	Frühe Neuzeit: Armenpolitik städtischer Eliten zwischen Fürsorge und Repression	Industriezeitalter: Soziale Frage – Antworten von Wirtschaft, Religion und Politik
Migration und Bevölkerung	Ostsiedlung und Binnenkolonisation	Frühneuzeitliche (Zwangs-) Migration: (z. B. Hugenotten, Böhmen, Türken, Afrikaner) nach Berlin und Brandenburg	Migration im 19. Jahrhundert nach Amerika, Verschleppung der afrikanischen und Vertreibung der indigenen Bevölkerung
Wahlobligatorik			
Juden, Christen und Muslime	Kreuzzüge: Kontakte und Konflikte	Judenhass und Furcht vor den Osmanen: Ängste und Realpolitik in der Frühen Neuzeit	Juden im 19. Jahrhundert: rechtliche Gleichstellung und gesellschaftliche Diskriminierung
Geschichte der Stadt am Beispiel von Brandenburg-Preußen	Stadt im Mittelalter: Markt und politische Ordnung	Funktionen der frühneuzeitlichen Stadt: z. B. Residenzstadt, Garnisonsstadt	Stadt im Zeitalter der Industrialisierung: Leben zwischen Mietskaserne, Fabrik und Ballhaus
Schritte zur modernen Demokratie	Legitimation von Herrschaft im Mittelalter: die Magna Charta	Absolutismus und Parlamentarismus: zwei Wege der Herrschaftsentwicklung in der Frühen Neuzeit	Demokratische Traditionen in Deutschland im 19. Jahrhundert: die Revolution(en) von 1848/49
Europäische Expansion und Kolonialismus	Kolumbus und der frühneuzeitliche Kolonialismus	Kolonialismus und Sklavenhandel (z. B. Brandenburg-Preußen) im 17. und 18. Jahrhundert	Imperialismus und Rassismus (ab ca. 1860)
Weltbilder	das Weltbild des europäischen Mittelalters: Glauben bestimmt das Leben	Europas neue Perspektiven um 1500: Humanismus, Renaissance, Reformation	Sozialismus und Liberalismus im 19. Jahrhundert

## Epochen und Längsschnitte als Spiralcurriculum

In der Doppeljahrgangsstufe 7/8 werden im Basismodul „Orientierung in der Zeit“ drei Epochen eingeführt. Für jede neu eingeführte Epoche sollte zunächst eine Basis in Form eines Überblicks geschaffen werden, die eine erste Kontextualisierung für die folgenden Längsschnitte bietet.

- So können z. B. im ersten Halbjahr der 7. Jahrgangsstufe Lehenswesen, Grundherrschaft und Christentum als Grundlagen der mittelalterlichen Gesellschaft behandelt werden, woran sich
- im zweiten Halbjahr zunächst ein Längsschnitt zu „Armut und Reichtum“ anschließen kann. In diesem könnten – in seinem Mittelaltersegment – die Bedeutung des christlichen Glaubens für die Almosen- und Stiftungspraxis sowie die der christlichen Institutionen für die Armenversorgung etwa in den Spitälern ebenso unmittelbar an das im Basismodul Erlernte anknüpfen wie eine Behandlung der wirtschaftlichen Verhältnisse auf dem Land.
- Ein weiterer Längsschnitt, etwa „Juden, Christen und Muslime“, könnte zum besseren Verständnis der Motive der Kreuzzüge sowohl an die Kenntnisse zum christlichen Weltbild als auch an die politischen Strukturen des Mittelalters (Rolle des Papstes, Lehnswesen) aus dem Basismodul sowie an ökonomische Strukturen aus dem ersten Längsschnitt anknüpfen.
- Im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 8 könnte ein Längsschnitt zu „Migration“ analog den Blick auf die Ostsiedlung mit ihrer Verquickung von ökonomischen, politischen und religiösen Motiven richten.
- In der Doppeljahrgangsstufe 9/10 könnte in einem Längsschnitt zu „Geschlechteridentitäten“ die Stellung der Frau in der mittelalterlichen Gesellschaft zum Thema werden und hierbei an das christliche Menschenbild und die Ökonomie der unterschiedlichen Lebenswelten anknüpfen.

Natürlich werden auch diese Anknüpfungen nicht nahtlos möglich sein. Lernende vergessen Unterrichtsstoff nicht erst nach vier Jahren, sondern mitunter schon nach vier Wochen. Es wird zu Beginn eines jeden Segments, das eine Epoche nach einiger Zeit wieder in den Blick nimmt, eine kurze, aber systematische Wiederholung des früher zu ihr Erarbeiteten nötig sein, um die gewünschten spiralcurricularen Effekte auch wirklich zu erzielen. Diese Wiederholungen sind für den Lernprozess ungeheuer wertvoll und sollten nicht als hinderliche Redundanz empfunden werden, die den Sprint durch den Stoff unnötig aufhält. Im Gegenteil: Erst durch den austarierten Wechsel von Wiederholung und Vertiefung bzw. Anwendung an neuen Inhalten kann ein nachhaltiger Lernprozess entstehen – wie Bodo von Borries betonte „repetitio mater studiorum“.

## Methoden im Unterricht mit Längsschnitten

Das curriculare Konzept folgt also dem Modell des Regals. Diese Epochen haben viele Regalfächer, in denen Inhalte bzw. Themen einsortiert werden. Aber geht über dieses Modell eines Regals, in dessen Fächer zeitlich und strukturell Ähnliches einsortiert wird, nicht die Lebendigkeit verloren? Erfahren Schülerinnen und Schüler Geschichte so nicht als lebloses Gerüst, in das Geschehnisse der Vergangenheit wie die Insekten einer entomologischen Typensammlung aufgespießt werden?

Dergleichen Musealisierung kann mit Epochen und Längsschnitten passieren – wie auch mit jedem anderen Verfahren, historische Sachverhalte zu organisieren! Die Strukturierung der Stoffe (Längsschnitt, Querschnitt, Fallbeispiel ...) ist etwas anderes als eine (Unterrichts-)Methode. Jedwede Methode kann bei jeglicher Strukturierung angewendet werden. Die hier zugrunde gelegte Struktur ist offen für jedwede didaktische und methodische Ausgestaltung; im Folgenden wird an einigen Beispielen angedeutet, welche methodische Vielfalt dieses Darstellungsprinzip ermöglicht.

*Epochentexte:* Mit großem Mut zu didaktischer Reduktion kann den Schülerinnen und Schülern für jede der Epochen ein Basistext zur Verfügung gestellt werden, der versucht, alle in den folgenden Längsschnitten behandelten Themen zu einem Gesamtbild der Epoche zu verbinden. Dieser Basistext kann dann über die Jahre immer wieder als Referenzrahmen dienen, insbesondere beim Übergang von einer Epoche zur anderen innerhalb eines Längsschnitts.

Formen des offenen Unterrichts: Denkbar wäre z. B. eine schrittweise Förderung zunehmend selbstständiger Projektarbeit von Jahrgangsstufe 7 bis 10. Als langfristige Hausaufgabe mit festgelegten Betreuungszeiten im Unterricht könnten die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 7 einen kurzen Aufsatz zu einem selbst gewählten Aspekt aus einem oder zwei der im Basismodul „Orientierung in der Zeit“ behandelten Epochen verfassen, so z. B. „Die Burg im Mittelalter“ oder „Kleidung im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit im Vergleich“, wobei es genügt, ein oder zwei Internetquellen und/oder Jugendbücher als Grundlage zu nehmen (Portfolio). Natürlich ist denkbar, im Rahmen eines solchen Projektes Lernende unterschiedliche fakultative Längsschnitte erarbeiten und einander vorstellen zu lassen, ggf. arbeitsteilig in einer Gruppe. In der Jahrgangsstufe 8 kann, wieder als langfristige unterrichtsbegleitende Hausaufgabe, eine Reportage über einen Tag während der Französischen Revolution geschrieben werden, wobei umfangreicheres, bereits geprüftes Material (ggf. Internetseiten) Grundlage sein soll. Ähnlich wie in der Jahrgangsstufe 7 könnten auch hier die fakultativen Längsschnitte Themen für ein Projekt bieten. In der Jahrgangsstufe 9 wird die Klasse in die Nutzung einer Stadtbibliothek eingeführt und z. B. ein Aufsatz wieder über einen selbstgewählten Aspekt aus dem Basismodul „Demokratie und Diktatur“ oder über eines der fakultativen Längsschnittthemen verfasst; als Vorbereitung auf den mittleren Schulabschluss wären auch statt eines Aufsatzes andere Formen der Präsentation denkbar, z. B. ein Plakat (z. B. Advance Organizer), ein selbst gedrehter Film, eine mediengestützte Präsentation, ein selbst entworfenes und inszeniertes Rollenspiel o. ä. In der Jahrgangsstufe 10 sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, weitgehend selbstständig ein Projekt zu verfolgen, das z. B. in ihre Prüfung für den mittleren Schulabschluss mündet. Bei allen Projekten sollte man im Vorfeld eruieren, ob sie mit einem Thema eines Schülerwettbewerbs kompatibel sind.

*Lernen an Stationen:* Ein Längsschnitt kann methodisch in der Form des Stationenlernens realisiert werden. Die Lernenden erhalten unterschiedliche Lerninhalte aus den verschiedenen historischen Epochen zum Oberthema des Längsschnitts. Die Materialien sollten so konzipiert und zusammengestellt sein, dass sie in sich geschlossen sind und nicht von Station zu Station aufeinander aufbauen.

*Quelleninterpretation:* Auch für den herkömmlichen Geschichtsunterricht bieten die Längsschnitte in ihrer Verankerung in den Epochen viel Potenzial. So können Schülerinnen und Schüler gerade in der Abgrenzung voneinander zum Teil mehr über die Eigenart einer Quelle lernen, als wenn sie als inkommensurable Größe isoliert behandelt wird. Lehrreich könnte z. B. ein Vergleich von Gesetzestexten (bzw. Verordnungen) zur Armenfürsorge aus dem Mittelalter, der Frühen Neuzeit, dem 19. Jahrhundert und der Gegenwart sein; das eröffnet gerade für diejenigen Lehrkräfte, die Quellenarbeit im Geschichtsunterricht intensiver durchführen möchten, einige Chancen: Eigenheiten der Sprache wie der Form können verdeutlicht, Autoren und Adressaten verglichen, Inhalte und Normen auf Kontinuität und Wandel untersucht werden. Eine systematische Quelleninterpretation, die auf die Strukturen einer Quelle abhebt, wird dadurch erleichtert.

*Formen der Präsentation:* Da Längsschnitte besonders der Förderung der narrativen Kompetenz entgegenkommen, sollte auch mit Unterrichtsformaten experimentiert werden, die sich für diese besonders eignen. So sollten Schülerinnen und Schüler zunehmend von der Jahrgangsstufe 7 bis 10 dazu angeregt werden, die unterschiedliche Behandlung von Grundfragen der Menschheit oder die Entwicklungslinien etwa der Demokratie in den verschiedenen Epochen prägnant in grafischen Darstellungen, kommentiertem Bildmaterial, Wandzeitungen, Standbildern, Rollenspielen und Ähnlichem festzuhalten und mündlich zu präsentieren.

*Zeitstrahl und Glossar:* Längsschnitte unterstützen die im Unterricht nach dem genetisch-chronologischen Darstellungsprinzip oft angewandte Methode des (am besten durch die Lernenden selbst erstellten) Zeitstrahls. Hier bietet es sich an, einen Zeitstrahl mit mehreren Zeilen für die Längsschnitte und vier Spalten für die vier unterschiedlichen Epochen zu erstellen oder durch Farbgebung deutlich zu machen, aus welchem Längsschnitt jeweils die einzelnen Elemente stammen. Gerade in Kombination mit dem Epochenmodell wird den Schülerinnen und Schülern so anschaulich werden, dass es immer wieder die gleichen Epochen sind, die mit den Längsschnitten durchlaufen werden. Parallel dazu kann über die Jahre fortlaufend ein Glossar entwickelt werden, das je nachdem eher nach Epo-

chen (z. B. Lehnswesen, allgemeines Wahlrecht) oder nach Längsschnitten (z. B. Legitimation, Kolonie) sortiert wird.

*Unterricht am außerschulischen Lernort:* Längsschnitte bieten für manchen – fast für jeden – außerschulischen Lernort besondere Potenziale. Sei es das eigene Wohnumfeld, das Brandenburger Tor, die Stadtmauer von Templin und Bernau oder die Gedenkstätte Lindenstraße in Potsdam, der Friedhof der Märzgefallenen – sie alle haben im Laufe der Jahrhunderte nicht nur äußerliche Veränderungen erfahren, die mit der jeweiligen Epoche zusammenhängen, sondern auch ihre Funktionen und die Wahrnehmung durch die Menschen ihrer Zeit hat sich gewandelt. Für die meisten außerschulischen Lernorte gilt daher, dass erst die Betrachtung über Epochengrenzen hinweg das didaktische Potenzial dieser Orte wirklich auszuschöpfen vermag.

### Literatur

- Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht, in: Ders./Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2012, S. 202–223.
- Barricelli, Michele: Thematische Strukturierungskonzepte, in: Hilke Günther-Arndt/Saskia Handro (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 5. überarb. Neuaufl., Berlin 2015, S. 44–60.
- Borries, Bodo von: Historische Sinnbildung, geschichtliches Denken und Orientierung im historischen Kontinuum unserer Gesellschaft (2002), in: Bodo von Borries: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 288–317.
- Hamann, Christoph: Die „staubige Straße der Chronologie“. Ein Plädoyer für eine stärkere Subjekt- und Kompetenzorientierung historischen Lernens, in: Jens Hüttmann/Anna von Arnim-Rosenthal (Hg.): Demokratie und Diktatur im Unterricht: Der Fall DDR, Berlin 2016 (im Erscheinen).
- Pandel, Hans-Jürgen: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht, in: Markus Bernhardt/Gerhard Henke-Bockschatz/Michael Sauer (Hg.): Bilder – Wahrnehmen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2010, S. 152–168.
- Schreiber, Waltraud: Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. Ein Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht, in: Franz Georg Melchiar (Hg.): Längsdenken – Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006, S. 7–9.
- Wineburg, Sam: Sinn machen: Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird, in: Harald Welzer (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 179–204.



## 2. Grundidee des Längsschnitts Schritte zur modernen Demokratie

**Leitfrage:** Der Längsschnitt zeichnet wichtige Stationen in der Entwicklung der europäischen Demokratie nach, wobei exemplarisch nur Deutschland, Frankreich und England in den Blick genommen werden, um zu zeigen, wie verschiedene Wege zur Demokratie sein können. Dazu werden immer wieder vor allem systematisierende Vergleiche zwischen diesen Ländern eingeschoben. Als roter Faden dient die Frage, wie Herrschaft in den verschiedenen Zeiten und Räumen jeweils legitimiert war: „Wer hat das Recht, zu herrschen?“ Steter Referenzrahmen für die historischen Phänomene ist das politische System der Bundesrepublik, das früh eingeführt wird und auf das an verschiedenen Stellen des Längsschnitts Bezug genommen werden kann.

**Gliederung:** Bereits im ersten Kapitel wird die Legitimation der deutschen Bundeskanzlerin mit der Legitimation eines mittelalterlichen Königs kontrastiert. Hier geht es darum, zunächst wichtige Grundbegriffe einzuführen wie Legitimation und Wahl, aber auch eine erste Orientierung in Zeit und Raum zu geben (Europa im Mittelalter). Es werden damit gleichsam die beiden äußersten Pflöcke der Entwicklung gesetzt, soweit sie dieser Längsschnitt in den Blick nehmen kann.

Im zweiten Kapitel sollen durch einen anderen Kontrast den Lernenden die unterschiedlichen historischen Entwicklungen der Demokratie deutlich werden: den zwischen der eher evolutionären Entwicklung zum Parlamentarismus in England gegenüber dem revolutionären Weg Frankreichs, der zur Voraussetzung zunächst eine im Vergleich zu England völlig entgegengesetzte Entwicklung der Monarchie hatte.

Im dritten Kapitel wird der Fokus wieder auf Deutschland gerichtet: Hier wird der Kampf um die Demokratie von den sogenannten Befreiungskriegen über die 1848er Revolution und die Gründung des Kaiserreiches skizziert mit einem Ausblick auf die Gründung der Weimarer Republik.

Der Längsschnitt fokussiert auf Fragen der Verfassungsentwicklung und stützt sich zur Kontextualisierung teilweise auf die Basismodule; insbesondere zur Französischen Revolution setzt er eine vorherige Behandlung ihrer Ursachen und der Ereignisgeschichte voraus und behandelt daher nur noch eingehend die Entwicklung der Verfassung.

**Anpassung an die Lerngruppe:** Das Material bildet zwar schon eine in sich geschlossene Konzeption, was den inhaltlichen Aufbau und den Gedankengang betrifft, versteht sich im Einzelnen aber eher als Sammlung von Anregungen, von denen die Lehrkraft je nach Unterrichtssituation und Lerngruppe einige auswählen und ggf. ausgestalten oder modifizieren sollte. Dazu sind die Sammlungen von Links in der Übersicht auf der folgenden Seite gedacht.

### 3. Kompetenzschwerpunkte Analysieren und interpretieren von (Schau-)Bildern

Das Material bietet Übungen zu verschiedenen Kompetenzen, konzentriert sich aber vor allem auf zwei: Die Methodenkompetenz, Verfassungsschaubilder zu analysieren, sowie die Deutungskompetenz, Bilder zu interpretieren. Für beide Schwerpunkte werden Beispiele einer die Reihe abschließenden Lernerfolgskontrolle angeboten, je nachdem, auf welche Kompetenz die Lehrkraft den Schwerpunkt legen will.

**Analyse von Verfassungsschaubildern:** Daher wird früh an sehr einfachen Beispielen an diese Form der Darstellung eingeführt und gerade gegen Ende der Einheit verstärkt mit ihr gearbeitet, so dass die Schülerinnen und Schüler am Ende in der Lage sein sollten, selbst ein Verfassungsschema zu einer bestimmten historischen Entwicklungen zu skizzieren.

Methodenkompetenz	Standard (E/F)	Standardkonkretisierung (was die Lernenden am Ende der Reihe können)
Historische Informationen aus Materialien erschließen	Die Lernenden können den Informationsgehalt aus (Quellen und) Darstellungen in eigenen Worten wiedergeben;	Die Lernenden können Verfassungsschaubilder sachgerecht analysieren;
Fachsprache anwenden	Die Lernenden können Fachbegriffe vernetzt darstellen.	Die Lernenden können ein einfaches Verfassungsschaubild unter Verwendung der Fachbegriffe erstellen.

**Interpretation von Bildquellen:** die Bildquellen sind jeweils kontrastiv angelegt, so dass mit ihnen Schülerinnen und Schüler leichter in die Anfänge der Bildinterpretation eingeführt werden können, weil ihnen unmittelbar einleuchtend vermittelt wird, dass Bilder unterschiedliche Aussagen haben je nach Arrangement des Dargestellten.

Deutungskompetenz	Standard (E/F)	Standardkonkretisierung (was die Lernenden am Ende der Reihe können)
Historische Quellen untersuchen	Die Lernenden können die Aussagekraft von Quellen anhand eines Merkmals (Zeitzeugenschaft, zeitlicher Abstand zum Geschehen, Perspektivität ...) vergleichen und begründen;  Die Lernenden können die Perspektive (z. B. soziale, religiös-weltanschauliche, kulturelle, ethnische, politische, geschlechtsspezifische) der Quellenautorin oder des -autors beschreiben.	Die Lernenden können die jeweiligen Bildaussage von unterschiedlichen Herrscherdarstellungen erläutern, die Perspektive des Malers bzw. seines Auftraggebers beschreiben und die Aussagekraft der Bildquelle begründen.

### **Weitere Kompetenzbezüge**

Das Material besteht zum einen aus Darstellungstexten, die – in Ihrem sprachlichen Niveau ggf. an die jeweilige Lerngruppe angepasst – ähnlich wie Schulbuchtexte zur Erarbeitung und/oder Sicherung verwendet werden können, wobei auf die im Basismodul 1 erworbenen Kompetenzen zur Texterschließung zurückgegriffen werden sollte.

Als Beispiele für die Arbeit mit schriftlichen Quellen finden sich ausschließlich Verfassungsdokumente; auch hier geht es nur um die exemplarische Einführung einer Arbeitsweise, die dann in späteren Sequenzen fortgeführt werden muss.

Mit Hilfe des Rollenspiels zur Magna Charta und der kreativen Aufgabe zur Rezeption Napoleons in Deutschland lässt sich insbesondere die Deutungskompetenz hinsichtlich der Übernahme und Analyse von historischen Perspektiven üben.

Leitfrage der gesamten Unterrichtseinheit: Wer hat das Recht zu herrschen?			
Kapitel	Unterkapitel	Kompetenzschwerpunkt und -schritt	Weitere Materialhinweise
Legitimation von Herrschaft – im Mittelalter und heute	Karl der Große	<p><i>Deutungskompetenz – Bildinterpretation:</i> Bildbeschreibung; Deutung von Positionen im Bild</p> <p><i>Methodenkompetenz – Verfassungsschaubilder analysieren:</i> Einführung in die Grundzüge eines Schemas: Bezüge Wahl und Regierung zwischen zwei Gruppen/Personen durch Pfeile und Kästen</p>	<p><i>interaktive Karte:</i>  <a href="http://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/karte.html?no_cache=1&amp;ht=4&amp;ut1=9">www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/karte.html?no_cache=1&amp;ht=4&amp;ut1=9</a></p> <p><i>mehr zu Karl:</i>  <a href="http://www.planet-wissen.de/geschichte/mittelalter/karl_der_grosse/index.html">www.planet-wissen.de/geschichte/mittelalter/karl_der_grosse/index.html</a></p> <p><i>Film:</i>  <a href="http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1184758/Karl-der-Grosse-und-die-Sachsen#/beitrag/video/1184758/Karl-der-Grosse-und-die-Sachsen">www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1184758/Karl-der-Grosse-und-die-Sachsen#/beitrag/video/1184758/Karl-der-Grosse-und-die-Sachsen</a></p> <p><i>mehr zu Otto:</i> <a href="http://www.spektrum.de/alias/mittelalter/vor-1050-jahren-otto-der-grosse-wird-erster-deutscher-kaiser/1159882">www.spektrum.de/alias/mittelalter/vor-1050-jahren-otto-der-grosse-wird-erster-deutscher-kaiser/1159882</a></p> <p><i>Film: Otto und das Reich</i>  <a href="http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/616394/Otto-und-das-Reich#/beitrag/video/616394/Otto-und-das-Reich">www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/616394/Otto-und-das-Reich#/beitrag/video/616394/Otto-und-das-Reich</a></p> <p><i>Kurzfilm:</i> Verfassung der BRD ganz einfach erklärt  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=gOdW7KKCnUo">www.youtube.com/watch?v=gOdW7KKCnUo</a></p>
	Otto I.		
	Legitimation damals und heute		
England und Frankreich – zwei verschiedene Wege zur Demokratie	Magna Charta	<p><i>Deutungskompetenz – Bildinterpretation:</i> Bildausagen aus Bildbeschreibung und Komposition folgern</p> <p><i>Methodenkompetenz – Verfassungsschaubilder analysieren:</i> Schaubilder aus der gleichen Zeitebene mit mehreren Organen und Bezügen analysieren</p>	<p><i>Film:</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7xo4tUMoAMw">https://www.youtube.com/watch?v=7xo4tUMoAMw</a>                      (mit Comiczeichnungen; in englischer Sprache)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=iNeYSUpYHRC">https://www.youtube.com/watch?v=iNeYSUpYHRC</a></p>
	1689 – zwei Wege der Königsherrschaft in Frankreich und England		

	<p>Französische Revolution 1: Partizipation</p> <p>Französische Revolution 2: Menschenrechte</p>		<p>Unterrichtsmaterial: <a href="http://segu-geschichte.de/franzoesische-revolution/">http://segu-geschichte.de/franzoesische-revolution/</a></p>
<p>Kampf um die Demokratie im 19. Jahrhundert in „Deutschland“</p> <p>Lernerfolgskontrolle</p>	<p>Napoleon und die Deutschen</p> <p>Vormärz und Revolution von 1848</p> <p>Gescheiterte Revolution von unten – Reichseinigung von oben</p> <p>LEK: Der Weg der Demokratie 1200-1900</p>	<p><i>Deutungskompetenz – Bildinterpretation:</i>                      Bildaussagen aus Bildbeschreibung und Komposition folgern                      Bildaussagen aus politischem Kontext erklären                      eigene Bildkompositionen entwerfen</p> <p><i>Methodenkompetenz – Verfassungsschaubilder analysieren:</i>                      Schaubilder aus verschiedenen Zeitebenen mit mehreren Organen und Bezügen analysieren                      Verfassungsunterschiede aus dem jeweiligen politischen Kontext erklären</p>	<p><i>außerschulischer Lernort:</i>  <a href="http://www.friedhof-der-maerzgefallenen.de/">http://www.friedhof-der-maerzgefallenen.de/</a>  <a href="https://de.wikipedia.org/wiki/Friedhof_der_M%C3%A4rzgefallenen">https://de.wikipedia.org/wiki/Friedhof_der_M%C3%A4rzgefallenen</a></p> <p><i>Unterrichtsmaterial:</i>  <a href="http://segu-geschichte.de/maerzrevolution-in-berlin/">http://segu-geschichte.de/maerzrevolution-in-berlin/</a>  <a href="http://segu-geschichte.de/kaiserreich-und-imperialismus/">http://segu-geschichte.de/kaiserreich-und-imperialismus/</a></p> <p><i>Film:</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=J5PT2NKRml8">https://www.youtube.com/watch?v=J5PT2NKRml8</a></p> <p><i>Denkmal untersuchen (Bismarck):</i>  <a href="http://segu-geschichte.de/denkmal-denkmaeler-untersuchen/">http://segu-geschichte.de/denkmal-denkmaeler-untersuchen/</a></p>

## 4. Das Thema im Überblick – Informationen für die Lehrkraft

Leitfrage: Wer hat das Recht zu herrschen?

Epoche	Legitimität der Herrschaft
<b>Gegenwart</b>	Alle erwachsenen Deutschen wählen ca. 600 Abgeordnete, denen sie mit dieser Wahl für vier Jahre die Macht erteilen, Gesetze zu erlassen und die Kanzlerin bzw. den Kanzler zu wählen. Erst in einem zweiten Schritt wählen also diese Abgeordneten (die meist bestimmten Parteien angehören) die Bundeskanzlerin oder den Bundeskanzler. Deren bzw. dessen Macht ist zwar die größte von allen Politikerinnen und Politikern, aber sie ist nicht unbeschränkt: Auch die Bundeskanzlerin bzw. der Bundeskanzler muss sich an alle Gesetze halten, und es gibt unabhängige Gerichte, die Dinge entscheiden können, auch wenn sie der Bundeskanzlerin bzw. dem Bundeskanzler nicht gefallen. Die politische Macht in Deutschland (wie in allen Demokratien) ist also aufgeteilt zwischen der Bundeskanzlerin bzw. dem Bundeskanzler und ihrer bzw. seiner Regierung, dem Parlament (also den vom Volk gewählten Abgeordneten), das die Gesetze beschließt, und den Richterinnen und Richtern, die bei Streitfällen bestimmen, ob die Gesetze richtig angewendet worden sind. Das nennt man Gewaltenteilung. Nur wenn eine Regierung sich an diese Aufteilung hält, gilt sie bei uns als legitim.
<b>Mittelalter</b>	Die wichtigste Legitimation eines Königs ist es, wenn er von den Adligen und den Bischöfen seines Reiches unterstützt wird. Es kann ihm helfen, wenn sein Vater schon König war und/oder er von diesem zum Nachfolger bestimmt wurde. Es gibt auch die Vorstellung, dass Gott den König beruft und die Krönung nur Ausdruck davon ist. Ob ein König seine Legitimation auf Dauer behält, entscheidet sich auch daran, ob er Erfolg hat.
<b>Frühe Neuzeit</b>	Die Wege scheiden sich: In England ist Herrschaft seit der Bill of Rights (1689) nicht mehr nur Königsherrschaft; jetzt darf ein (von ca. 5 % der Bevölkerung) gewähltes Parlament in den wichtigsten Fragen mitentscheiden. In Frankreich hingegen verstärkt sich die Königsherrschaft zum Absolutismus - nur von Gott legitimiert herrscht der König hier unumschränkt.
<b>Zeitalter der Revolutionen</b>	In England werden das Wahlrecht und damit der Kreis der Menschen, der Herrschaft legitimiert, ausgeweitet. In Frankreich und Deutschland kommt es zu Revolutionen, die das allgemeine Männerwahlrecht zum Ergebnis haben. Herrschaft ist hier also zum Teil durch Wahlen über die Parlamente legitimiert. In Frankreich (bis 1871) und Deutschland (bis 1918) gibt es aber daneben weiterhin Monarchen, die ihre Legitimation aus der Erbschaft des Titels ableiten.

## Königsherrschaft in England, Frankreich, Deutschland 1200 – 1700

- 1) Die Legitimation eines mittelalterlichen Königs speiste sich vor allem aus drei Quellen: Er musste (1) von den mächtigsten weltlichen Fürsten (in Deutschland: den Herzögen) und (2) geistlichen Fürsten (den Bischöfen) akzeptiert werden; das war umso wichtiger, wenn er keine (3) dynastischen Ansprüche auf den Thron geltend machen konnte.
- 2) *Die Königreiche im Mittelalter waren keine Nationalstaaten:* Man fühlte sich einer Familie zugehörig oder einem Dorf, einem Orden oder einer Zunft (Berufsverein), aber keiner Nation. Ein Königreich wird auch nicht durchgängig von einem König regiert, sondern es gibt Tausende von kleinen Teilreichen mit teilweise eigenen Zöllen, Münzen, Gerichten usw., die von Adligen beherrscht werden oder freie Städte sind. Sie sind zwar ihrem König als Lehnherr zu Treue und Gefolgschaft verpflichtet, agieren in der Praxis aber oft sehr unabhängig.
- 3) *Und daher sind die großen Fragen des Mittelalters und der Frühen Neuzeit:* Können die weltlichen und geistlichen Fürsten diese Unabhängigkeit vom König behaupten, sie vielleicht sogar noch weiter ausbauen? Oder gelingt es dem König, seine direkte Herrschaftsgewalt über seine Lehnmänner, die er zwar theoretisch hat, auch in der Praxis durchzusetzen?

*In England, Deutschland und Frankreich geht die Königsherrschaft in dieser Frage drei ganz unterschiedliche Wege:*

- 4) In *Frankreich* gewinnt der König, es gelingt ihm, einen so großen Teil des Landes unter seine unmittelbare Kontrolle zu bringen, dass er bei Weitem der mächtigste Fürst wird und seine Machtansprüche gegenüber den anderen Fürsten immer besser durchsetzen kann. Daraus resultiert im 17. Jahrhundert ein Staat, in dem der König die absolute Macht innehat (Absolutismus).
- 5) In *England* hingegen setzen sich langfristig die Barone durch: Sie erstreiten zunächst mit der Magna Charta (1215) und in der Bill of Rights (1689) die Macht im Königreich; das von ihnen beherrschte Parlament wird die maßgebliche politische Einrichtung, die durch Wahlen (an denen etwa 5 % der Bevölkerung teilnehmen dürfen) legitimiert wird.
- 6) In *Deutschland* ringen ebenfalls die Fürsten dem König weitreichende Zugeständnisse ab, aber mit dem Ergebnis, dass das Reich zerfällt; die Fürsten regieren nicht miteinander über das Parlament ein gemeinsames Reich (wie in England), sondern jeder für sich als souveräner Herrscher (wie der König in Frankreich) über sein jeweiliges kleines Gebiet. Deutschland zerfällt im 17. Jahrhundert in Hunderte von Kleinstaaten und wird erst im 19. Jahrhundert wieder geeint.
- 7) *Und die Entwicklung geht noch weiter:* In England hat sich von der Magna Charta (Einschränkung der Königsmacht) über die Bill of Rights (Herrschaft eines von wenigen Mächtigen/Reichen gewählten Parlaments) im 19. und 20. Jahrhundert durch die allmähliche Ausweitung des Wahlrechts auf alle Erwachsenen die Demokratie entwickelt. In Frankreich und Deutschland hingegen waren im 19. und 20. Jahrhundert Revolutionen nötig, um die Könige zu stürzen und erste Demokratien zu errichten.

### Wahlen und Parlamente: Eine lange Geschichte








<b>Vereinbarungen</b>	Magna Charta (1215)	Bill of Rights (1689)	Grundgesetz der Bundesrepublik (1949) (Ähnliche Grundsätze gelten in allen Demokratien der Gegenwart.)
<b>Wahlen</b>	Barone wählen 25 aus den eigenen Reihen aus, um über die Einhaltung der in der Magna Charta gemachten Zusagen zu wachen.	Wohlhabende und adlige Männer (ca. 5 % der Bevölkerung) wählen Abgeordnete, die im Parlament ihre Interessen vertreten.	In allgemeinen (alle Erwachsenen dürfen wählen), freien (kein Kandidat wird benachteiligt) und gleichen (jede Stimme zählt gleich viel) Wahlen wird ein Parlament gewählt, das dann die Bundeskanzler oder den Bundeskanzler wählt.
<b>Recht zur Gesetzgebung</b>	Der König bedarf der Zustimmung eines Rates aus hohen Adligen und Geistlichen, um Steuern zu erheben.	Der König darf nur mit Zustimmung des Parlamentes Gesetze erlassen, insbesondere alle Gesetze, die Steuern betreffen.	Das Recht der Gesetzgebung liegt einzig beim Parlament (Bundestag und Bundesrat).
<b>Rechtssicherheit</b>	Niemand darf willkürlich durch den König verhaftet werden; Urteile dürfen nur durch Standesgenossen und nach geltendem Recht gefällt werden.	Niemand darf willkürlich verhaftet werden; nur ordentliche Gerichte dürfen Urteile fällen.	Die Regierung und die Justiz sind an Recht und Gesetz gebunden; die Justiz ist unabhängig von der Regierung.



## 5. Unterrichtsvorschläge

Die folgende Sequenz stellt Darstellungen, Quellen und Aufgaben für den Unterricht zur Verfügung. Thematisiert werden dabei die Anfänge der Demokratie im Mittelalter und der Frühen Neuzeit, ihre Durchsetzung im Zeitalter der Revolutionen und der Gegenwart. Die Thematisierungen vertiefen dabei das im Berlin-Brandenburger RLP Fachteil Geschichte der Sekundarstufe I (2015) ausgewiesene Modul Epochenüberblick: Orientierung in der Zeit. Historisches Wissen wird so spiralcurricular in einem neuen Kontext wiederholt, erweitert und damit gefestigt und vernetzt. Die Sequenz in ihrer Gesamtheit wie auch in den einzelnen Teilen versteht sich als Vorschlag, der an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden sollte – dies gilt insbesondere auch für die Erfordernisse der Inklusion. Er wurde in einem Gymnasium erfolgreich erprobt.

### Beschreibung der Icons

	Gegenwart
	Mittelalter
	Mittelalter
	Frühe Neuzeit
	Frühe Neuzeit
	Zeitalter der Revolutionen
	Zeitalter der Revolutionen

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## 800 – Karl der Große



### Ein neues Reich braucht eine alte Idee

Karl war König, ein mächtiger König: Er herrschte über Gebiete so groß, dass heute gleich mehrere Staaten auf ihnen Platz haben. Ein mächtiger König mit einem starken Heer – als erster europäischer Herrscher verfügte er über eine neue Art von Militär: Die gepanzerten Reiter, aus denen die Männer hervorgingen, die wir heute Ritter nennen – der Stoßkraft ihres Angriffs mit Lanzen hatte kein Feind etwas entgegensetzen. Karl war ein reicher König: Sein Reich, das Frankenreich, erlebte im 8. Jahrhundert, in dem Karl geboren wurde, einen kräftigen Wirtschaftsaufschwung, neue Formen des Ackerbaus führten zu hohen Erträgen. Karl war ein gebildeter König: Er interessierte sich für das Wissen seiner Zeit, lernte Fremdsprachen, vor allem Latein, die Sprache der Bildung, in der alle bedeutsamen Texte der damaligen Zeit verfasst wurden.

Und doch: Karl fehlte etwas für einen König sehr Wichtiges: Er hatte keine richtige Legitimation. Das ist ein Wort, das wir erklären müssen, weil es im Verlauf der Geschichte immer wieder eine wichtige Rolle spielen wird.

Legitimation bedeutet so viel wie: Rechtfertigung für Herrschaft. Also die Gründe, die eine Herrscherin oder ein Herrscher gegenüber den Beherrschten anführen kann, warum sie oder *er* über sie herrscht und niemand anderes.

Und da lag Karls Problem: Er selbst hatte zwar die Krone von seinem Vater geerbt, aber seine Familie war erst vor zwei Generationen an die Macht gelangt. Sie hatte die Familie, die zuvor über Jahrhunderte, seit der Gründung des Reiches, die Könige gestellt hatte, mit Gewalt verdrängt. Ein Putsch würden wir heute sagen, also eine gewaltsame Machtübernahme einer Gruppe, die dazu eigentlich kein Recht hatte. Wie also diese gewaltsam errungene Herrschaft legitimieren, also rechtfertigen? Ein zweites Problem erwuchs Karl aus der Tatsache, dass er sein Reich durch militärische Erfolge immer weiter ausdehnen konnte: Nachdem er dreißig Jahre viele (das heißt aber eben auch: blutige und grausame) Kriege erfolgreich geführt hatte, herrschte er eben nicht mehr nur über sein Volk, die Franken, sondern auch über viele andere Völker, die andere Sprachen, Gebräuche, Religionen hatten. Auch diese Fremdherrschaft musste irgendwie legitimiert werden.

Als Karl auch noch dem Papst zu Hilfe gegen seine Feinde kam und mit seinem Heer siegreich in Rom Einzug hielt, hatte Karl – oder jemand aus seinem Beraterstab – eine Idee.

*Quelle: Text des Autors*

### Arbeitsauftrag:

Schau dir die Münze und die Karten genau an.  
Welche Idee könnte das gewesen sein?

Denarius Karls des Großen, z. B.:

[http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww2.smb.museum%2Fmk\\_edit%2Fimages%2F2827%2Fvs\\_opt.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww2.smb.museum%2Fmk%2Fobject.php%3Fid%3D18202759&h=297&w=300&tbnid=QmavxBOJSYe2hM%3A&docid=qDrb\\_2YNtBeg3M&ei=4OkdV7aVNsmsgHRhQ-ADw&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=3240&page=1&start=0&ndsp=28&ved=0ahUKEwi2hc-Pw6nMAhXJkCwKHHVHDC\\_AQMwgxKAowCg&bih=832&biw=1696](http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww2.smb.museum%2Fmk_edit%2Fimages%2F2827%2Fvs_opt.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww2.smb.museum%2Fmk%2Fobject.php%3Fid%3D18202759&h=297&w=300&tbnid=QmavxBOJSYe2hM%3A&docid=qDrb_2YNtBeg3M&ei=4OkdV7aVNsmsgHRhQ-ADw&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=3240&page=1&start=0&ndsp=28&ved=0ahUKEwi2hc-Pw6nMAhXJkCwKHHVHDC_AQMwgxKAowCg&bih=832&biw=1696)

Karte des Fränkischen Reiches in Europa, 814, z. B.:

[www.diercke.de/content/europa-am-ende-der-herrschaft-karls-des-gro%C3%9Fen-um-814-978-3-14-100770-1-88-1-0](http://www.diercke.de/content/europa-am-ende-der-herrschaft-karls-des-gro%C3%9Fen-um-814-978-3-14-100770-1-88-1-0)

Römisches Reich um 117 n. Chr., z. B.:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/66/Roemischeprovinzentrajan.png>

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Der König – unbeschränkter Herrscher?



Nach Karls Tod wurde sein großes Reich unter seinen Söhnen geteilt – aus dem westlichen Teil ging später das heutige Frankreich hervor, aus dem östlichen das heutige Deutschland.

Deutschland war im 10. Jahrhundert ein Königtum, aber der König war nicht allmächtig. Denn direkt beherrschte er nur einen kleinen Teil des Reiches, nämlich genau den, der seiner Familie gehörte. Die anderen Teile wurden von Herzögen regiert (etwa Bayern oder Sachsen) oder von Bischöfen (die Gegend um Köln etwa). Der König war auf die Unterstützung dieser weltlichen und geistlichen Fürsten angewiesen: Ohne sie konnte er gar nicht König werden, denn die Bedeutendsten von ihnen hatten das Recht, den König zu wählen, wenn der alte gestorben war. In der Regel hatte sein Sohn dann einen gewissen Anspruch auf den Thron, aber das war nicht selbstverständlich. Oft mussten Thronanwärter erst auf dem Schlachtfeld gegen feindlich gesinnte Fürsten ihren Anspruch auf die Krone durchsetzen. Und selbst wer es geschafft hatte, zum deutschen König gewählt zu werden, brauchte die Hilfe der Fürsten, um etwa ein Heer aufstellen zu können. Denn nur wenn die Fürsten ihre Ritter schickten, hatte der König eine schlagkräftige Armee. Die Fürsten ihrerseits achteten sehr genau darauf, dass der König nicht zu mächtig wurde, um ihre Unabhängigkeit zu bewahren.

### Vom König zum Kaiser

Hatte er die Königskrone erlangt, zielten viele deutsche Könige nach der noch höheren Ehre der Römischen Kaiserkrone. Dazu mussten sie in der Regel mit einem Gefolge nach Rom ziehen und sich dort vom Papst zum Römischen Kaiser krönen lassen. Damit war zugleich ein Herrschaftsanspruch über die reichen norditalienischen Städte und Fürstentümer verbunden.

*Quelle: Text des Autors*

962 – Die Krönung Ottos des Großen



**M1 Quelle: Die Königserhebung Ottos I.**

Der erste deutsche König, der die römische Kaiserkrone erlangte, war Otto I. Sein Aufstieg war steinig gewesen: Kaum zum deutschen König gekrönt, sah er sich einem bewaffneten Adelsaufstand gegenüber. Otto hatte viele Adligen angestammte Rechte und Besitztümer weggenommen und sie damit beleidigt. Er wollte so regieren, als hätte er die alleinige Macht, aber das ging nicht. Beinahe wäre er gestürzt worden, die aufständischen Herzöge belagerten seine Burgen. Otto hatte sich zu weit über die anderen Fürsten erhoben. Letztlich konnte Otto sich aber durchsetzen, er besiegte seine Gegner innerhalb Deutschlands und feierte auch außenpolitisch große Erfolge. Als er seine Macht bis nach Italien ausgedehnt hatte, ließ er sich zum Kaiser krönen. Der sächsische Mönch Widukind erzählt etwa 50 Jahre nach dem Ereignis:

„Als Ort der allgemeinen Wahl bestimmte man Aachen. Und als man dorthin gekommen war, versammelten sich die Herzöge mit den obersten Grafen und den übrigen vornehmsten Rittern im Säulenhof, der mit der Basilika Karls des Großen verbunden ist, setzten den neuen Herrscher auf einen dort aufgestellten Thron, huldigten ihm, gelobten ihm Treue, versprachen ihm Unterstützung gegen alle seine Feinde und machten ihn nach ihrem Brauch zum König. [...]

Dann nahm der Erzbischof von Mainz das Schwert vom Altar, wandte sich an den König und sprach: „Nimm dieses Schwert, auf dass du alle Feinde Christi verjagst, die Heiden und die schlechten Christen, da durch Gottes Willen dir alle Macht übertragen ist im Reich, zum unerschütterlichen Frieden für alle Christen.““

Widukinds Krönungsbericht siehe

[http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/6\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Geschichte.pdf](http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/6_Sprachsensibler_Fachunterricht-Geschichte.pdf)

(Das Online-Angebot enthält viele Beispiele von Methoden, die die Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht fördern.)

**M2: Bildnis der Krönung Ottos III.**



Zu finden z. B. unter:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Holy\\_Roman\\_Emperor\\_Otto\\_III\\_of\\_Saxony\\_\(cropped\).jpg?uselang=de](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Holy_Roman_Emperor_Otto_III_of_Saxony_(cropped).jpg?uselang=de)  
– gemeinfrei

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

### Mittelalterliches Königtum – Aufgaben



1. Erstelle ein einfaches Schaubild, das darstellt, worauf sich die Legitimation eines mittelalterlichen Königs stützt.
2. Kläre dir unbekannte Wörter aus M1 mithilfe eines Lexikons, deiner Mitschülerinnen und Mitschüler oder deiner Lehrerin oder deines Lehrers.
3. Fasse die Aussagen der Quelle knapp mit eigenen Worten zusammen.
4. Erläutere, welches Bild vom Verhältnis zwischen Otto und den weltlichen und geistlichen Fürsten in dieser Quelle gezeichnet wird.  
TIPP: Ist das Verhältnis eher harmonisch oder angespannt?
5. Vergleiche das hier geschilderte Verhältnis mit dem, was du über Ottos I. Herrschaft weißt.
6. (Zusatz): Warum könnte der sächsische Mönch in M1 die Krönung Ottos so dargestellt haben? Was will er damit beim Leser erreichen?
7. Beschreibe, was du auf dem Bild M2 siehst (Personen und Dinge).
8. Wofür könnten die Personen stehen? Welche Bedeutung könnte der Gegenstand haben, den Otto in den Händen hält?
9. Was fällt dir an der Komposition (= wie Menschen und Dinge auf dem Bild angeordnet sind) des Bildes auf?
10. (Zusatz): Wer könnte dieses Gemälde in Auftrag gegeben haben? Begründe!

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Legitimation – damals und heute



Wie ist das eigentlich heute, in der Bundesrepublik Deutschland? Einen König haben wir nicht mehr, ziemlich genau 100 Jahre ist es her, dass der letzte deutsche Monarch durch eine Revolution vertrieben wurde. Aber natürlich haben auch wir heute in Deutschland eine Regierungschefin bzw. einen Regierungschef, der oder die an der Spitze des Staates steht und die größte Macht hat, Entscheidungen für alle zu treffen. Wie sieht diese Macht aus und wie wird sie legitimiert?

Zunächst einmal zum Namen: Der Mensch mit der größten Macht in Deutschland ist die Bundeskanzlerin oder der Bundeskanzler. Sie bzw. er ist aber anders legitimiert als z. B. König Otto es im Mittelalter war: In einem ersten Schritt wählen alle erwachsenen Deutschen ca. 600 Abgeordnete, denen sie mit dieser Wahl für vier Jahre die Macht erteilen, Gesetze zu erlassen und die Kanzlerin bzw. den Kanzler zu wählen. In einem zweiten Schritt erst wählen also diese Abgeordneten (die meist bestimmten Parteien angehören) die Bundeskanzlerin bzw. den Bundeskanzler. Oft hat eine Partei jedoch nicht genug Abgeordnete, um allein die Mehrheit zu stellen, dann müssen sich mehrere Parteien auf eine Person einigen, die Kanzlerin bzw. Kanzler werden soll.

Die Macht der Bundeskanzlerin bzw. des Bundeskanzlers ist zwar die größte von allen Politikerinnen oder Politikern (sie darf bei wichtigen Entscheidungen sagen, wo es langgeht), aber sie ist nicht unbeschränkt: Auch die Bundeskanzlerin bzw. der Bundeskanzler muss sich an alle Gesetze halten, und es gibt unabhängige Gerichte, die Dinge entscheiden können, auch wenn sie der Bundeskanzlerin bzw. dem Bundeskanzler nicht gefallen. Die politische Macht in Deutschland ist (wie in allen Demokratien) also aufgeteilt zwischen der Bundeskanzlerin bzw. dem Bundeskanzler und ihrer bzw. seiner Regierung, dem Parlament (also den vom Volk gewählten Abgeordneten), das die Gesetze beschließt, und den Richterinnen und Richtern, die bei Streitfällen bestimmen, ob die Gesetze richtig angewendet worden sind. Das nennt man Gewaltenteilung – Gewalt bedeutet für uns heute in vielen Zusammenhängen eher etwas Negatives, hier meint Gewalt aber dasselbe wie Macht.

Deshalb heißt es auch im Grundgesetz, der Verfassung Deutschlands (also dem gewissermaßen obersten oder grundlegendsten Gesetz): „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus.“ Das Volk verleiht auf bestimmte Zeit seine Macht den gewählten Politikerinnen und Politikern – aber was man verleiht, gehört einem ja weiterhin, man kann es zurückfordern und es jemandem anderen verleihen. Genau das passiert alle vier Jahre mit der jeweils neuen Wahl zum Parlament, dem Deutschen Bundestag.

*Quelle: Text des Autors*

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Legitimation – damals und heute: Aufgaben**



1. Erstelle ein einfaches Schaubild, das zeigt, worauf sich die Legitimation der deutschen Bundeskanzlerin bzw. des deutschen Bundeskanzlers stützt. Vergleiche es mit dem Schaubild, das du über die Legitimation eines mittelalterlichen Königs gezeichnet hast!
2. Auf der Photographie siehst du links Bundeskanzlerin Angela Merkel bei einem Bürgerfest: Vergleiche das Bild mit dem Gemälde von der Krönung Ottos III. (Seite 24):
  - Was ist zu sehen (was für Menschen und Dinge, welche Gesten; welche Position haben die Menschen auf den Bildern)?
  - Deute dann: Wer könnten die abgebildeten Menschen sein und welche Beziehung haben sie zueinander?
  - Welche Unterschiede in der Legitimation zwischen der deutschen Bundeskanzlerin heute und einem mittelalterlichen König damals werden in diesen beiden Darstellungen deutlich?



Fred Jaugstetter, Angela Merkel 2014 beim Tag der Deutschen Einheit in Hannover

[https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:2014\\_Tag\\_der\\_Deutschen\\_Einheit\\_%28Hannover%29#/media/File:2014-10-03\\_Tag\\_der\\_Deutschen\\_Einheit,\\_%28110%29\\_Luftballons\\_vom\\_Freundeskreis\\_Hannover\\_f%C3%BCr\\_Angela\\_Merkel\\_und\\_Joachim\\_Gauck,,\\_%2801%29.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:2014_Tag_der_Deutschen_Einheit_%28Hannover%29#/media/File:2014-10-03_Tag_der_Deutschen_Einheit,_%28110%29_Luftballons_vom_Freundeskreis_Hannover_f%C3%BCr_Angela_Merkel_und_Joachim_Gauck,,_%2801%29.jpg), cc by sa 3.0, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## 1215 – Magna Charta



Im Jahr 1066 war England durch den Herzog der Normandie (in Nordfrankreich) erobert worden, der sich seitdem König von England nannte. Aber genau wie die deutschen Könige waren auch die Könige von England auf die Unterstützung der Adligen und der Bischöfe angewiesen. Um ihre Unterstützung zu erhalten, um etwa im Krieg oder sich bei Konflikten um die Thronfolge gegen Rivalen durchzusetzen, mussten sie den Adligen etwas geben. So hatten die Adligen im Laufe der Jahre das Recht erhalten, eigene Burgen zu unterhalten und eigene Steuergelder einzutreiben. Aber um die Mitte des 12. Jahrhunderts versuchten die englischen Könige, diese alten Vorrechte der Adligen wieder abzuschaffen. Sie wollten mehr Geld und Soldaten für ihre Feldzüge in Frankreich. Als sich zu Beginn des 13. Jahrhunderts diese Forderungen häuften – von 1194 bis 1208 stiegen die Geldeintreibungen der Krone von 12.000 auf 83.000 Pfund pro Jahr! – und der König mit all dem Geld und dem großen Heer noch nicht einmal erfolgreich war, hatten die Adligen genug: Nach der schweren militärischen Niederlage bei Bouvines gegen den französischen König hatte Johann sein Ansehen in England verloren und ein Aufstand der Barone wurde immer wahrscheinlicher.

In dieser Situation vermittelte der Bischof von Canterbury eine Kompromisslösung: Die Adligen stürzten nicht den König, dafür musste er ihnen aber schriftlich zusagen, ihre Rechte nie wieder anzutasten. Vor allem zwei Bestimmungen waren für die spätere Entwicklung zur Demokratie folgenreich: Ein Rat aus Adligen sollte fortan über die Höhe der Steuern mitbestimmen – daraus entwickelte sich das Parlament. Außerdem war es dem König verboten, willkürlich Adlige zu verhaften und zu verurteilen – das durften nur Gerichte. Der Keim zur Gewaltenteilung war angelegt. Das Dokument, in dem diese Rechte festgelegt sind, heißt Magna Charta (lateinisch für „Großer Brief“)

Der König und seine Nachfolger haben diese Zusagen im Laufe der folgenden Jahrhunderte immer wieder gebrochen. Und immer wieder haben sich die Adligen mit Verweis auf die Magna Charta gewehrt. Erst dadurch, dass sich die Adligen wiederholt auf sie berufen haben und ihre immer in ihr zugesicherten Rechte und Freiheiten verteidigt haben, ist die Magna Charta zu dem geworden, was wir heute in ihr sehen: Das erste Gründungsdokument der europäischen Demokratie. Aber bis aus diesen zarten Anfängen eine Demokratie nach heutigem Verständnis wurde, mussten noch viele Kämpfe bestanden werden ...

*Quelle: Text des Autors*



Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**1215: Magna Charta – Eine Quelle analysieren**



**§ 2** Wir und unsere Nachkommen für alle Zeiten haben allen Freien unseres Reiches alle unten stehenden Freiheiten verliehen, dass sie und ihre Nachkommen dieselben haben und behalten sollen auf immer, von uns und unseren Erben.

**§ 14** Eine Steuer soll in unserem Königreich nur durch den allgemeinen Rat unseres Reiches auferlegt werden können.

**§ 17** Für die Festsetzung von Steuern sollen die Erzbischöfe, Bischöfe, Äbte, Grafen und hohe Barone des Reiches persönlich durch unsere Briefe zusammenberufen werden.

**§ 45** Kein Landvogt soll für die Zukunft irgendjemand auf eine einfache Anklage hin vor sein Gericht ziehen können, ohne dass glaubwürdige Zeugen aufgestellt werden, welche die Wahrheit der Anklage bestätigen.

**§ 46** Kein freier Mann soll verhaftet, gefangen gesetzt, seiner Güter beraubt, geächtet, verbannt oder sonst angegriffen werden; noch werden wir ihm anders etwas zufügen, oder ihn ins Gefängnis werfen lassen, als durch das gesetzliche Urteil von Seinesgleichen, oder durch das Landesgesetz.

*Aufgaben:*

1. Lies die Urkunde einmal schnell durch. Unterstreiche mit dem Bleistift Wörter, die du nicht verstehst und schlage sie nach.
2. Lies die Urkunde noch einmal genau und fasse den Text der Urkunde mit eigenen Worten zusammen.
3. Erkläre den historischen Zusammenhang (Kontext) der Urkunde:
4. Auf welche Ereignisse wird angespielt? Wer sind die Personen, die vorkommen, vor allem der Autor der Urkunde und die Adressaten?
5. Was muss man noch über die Hintergründe der Abfassung dieser Urkunde wissen, um zu verstehen, worum es hier geht? (Siehe dazu auch die Übersicht „Königsherrschaft in England“.)

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

### 1215: Magna Charta – Ein Rollenspiel



Im Jahr 1214 ist die politische Lage im englischen Königreich angespannt: Die Barone sind mit der Herrschaft König Johns unzufrieden. Als der König eine große Schlacht in Frankreich verliert, steht England kurz vor der bewaffneten Adelsrevolte. Nur geschickte Verhandlungen können das Unheil vielleicht noch abwenden ...

Das ist das Szenario, das ihr nun in einem Rollenspiel vorstellen sollt; eure Gruppe besteht aus acht Schauspielerinnen und Schauspielern, die folgende Rollen in vier Szenen spielen:

Rolle 1: King John

Rolle 2: Erzbischof Langton

Rolle 3: Baron Gilbert

Rolle 4: Earl of Salisbury William Longespee (hat am Feldzug teilgenommen)

Rolle 5: Baron Henry

Rolle 6: Baron William Marshal, Berater Johns

Rolle 7: Sekretär Baron Peter, Berater Johns

Rolle 8: Erzähler und Regisseur

**Szene 1:** Baron Gilbert und Baron Henry diskutieren am Rande eines Turniers die politische Lage.

**Szene 2:** William Longespee kommt hinzu, der gerade vom verlorenen Feldzug in Frankreich zurückgekommen ist, und berichtet davon; dann kommt Erzbischof Langton hinzu, erinnert an seinen Streit mit John; die Barone diskutieren, was zu tun ist.

**Szene 3:** John diskutiert mit seinen Beratern, dem berühmten Ritter Earl William Marshal und dem Sekretär Peter, wie mit dem drohenden Aufstand der Fürsten umzugehen ist.

**Szene 4:** Verhandlungen zwischen King John und den Baronen, die zur Abfassung der Magna Charta führen.

#### *Aufgaben:*

1. Lest den Basistext und eure jeweilige Rollenkarte.
2. Bereitet in eurer Gruppe ein Rollenspiel in diesen vier Szenen vor, die dem Publikum verdeutlichen, wie und warum es zur Unterzeichnung der Magna Charta kam.
3. Macht euch ausführliche Notizen zu den Dialogen, die ihr spielen wollt.

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## 1215: Magna Charta – Rollenkarten



### **Rollenkarte: King John**

Du spielst König John („Johann Ohneland“) und trittst in der 3. und 4. Szene auf.

Du bist teilweise verzweifelt, teilweise erbost: Deine Barone, die dir doch Treue geschworen haben, drohen mit einem Aufstand. Eigentlich siehst du dich als völlig legitimen König an, schließlich bist du der rechtmäßige Thronerbe, nachdem deine älteren Brüder alle gestorben sind. Seit deinem Regierungsantritt vor 16 Jahren hast du versucht, deine Machtposition auszubauen, sowohl gegenüber den weltlichen als auch den geistlichen Fürsten: Du hast den weltlichen Fürsten viel Geld über Steuern abgenommen, um in Frankreich Krieg führen zu können, und du hast versucht, die Wahl des wichtigsten Kirchenamtes, das zum Erzbischof von Canterbury, zu manipulieren.

Aber es läuft seit ein paar Jahren schlecht für dich: Im Ringen mit dem Papst um die Besetzung des Erzbischofs von Canterbury hast du klein beigeben müssen und jetzt hast du auch noch den Krieg in Frankreich verloren. Du bist in der Defensive, willst dein Königtum aber unbedingt verteidigen – bloß wie? Deine Berater haben unterschiedliche Vorschläge, du bist jedoch unsicher, wie du dich entscheiden sollst. An die Barone willst du eigentlich keine Rechte abgeben, allenfalls könntest du dir vorstellen, zum Schein erst einmal auf ihre Forderungen einzugehen ...

### **Rollenkarte: Baron Gilbert**

Du spielst Baron Gilbert und trittst in der 3. Szene auf.

Du bist sauer auf König John: Seit Jahren nimmt er dir immer mehr Geld weg, um seine Kriege in Frankreich zu führen und seine teure Hofhaltung zu finanzieren; überhaupt hat das ganze Unheil mit der neuen Herrscherdynastie angefangen, diesen Plantagenets – seit sie an der Macht sind, haben sie die Macht von euch Baronen immer mehr beschnitten. Früher wart ihr geachtete Partner des Königs, jetzt werdet ihr behandelt wie Untertanen, die immer höhere Steuern zahlen müssen, aber vom König nicht um Rat gefragt werden in den Angelegenheiten des Königreiches.

Als du in der zweiten Szene hörst, dass all die Ausgaben auch noch nutzlos waren, weil der König die entscheidende Schlacht verloren hat, bist du vollends außer dir: Der König muss weg, zur Not mit Gewalt. Wenn alle Barone zusammenhalten, müssten die Kräfte doch dafür ausreichen! Das Argument, John sei von Gottes Gnaden König, lässt du nicht mehr gelten: Gott hat offenbar gewollt, dass er die Schlacht verliert, also kann Gott selbst doch nicht mehr auf Johns Seite sein. Es ist Zeit für eine neue Dynastie! Nur widerwillig lässt du dich auf eine Verhandlungslösung ein, weil du nicht daran vertraust, dass der König seine Versprechen hält.

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## 1215: Magna Charta – Rollenkarten



### **Rollenkarte: Bischof Stephan Langton**

Du spielst den Bischof Langton und trittst in der 2., 3. und 4. Szene auf.

Du bist ein erbitterter Gegner König Johns, der Streit um deine Wahl zum Erzbischof hat dich am eigenen Leib erfahren lassen, dass König John althergebrachte Rechte der Kirche und der geistlichen Fürsten nicht respektiert. Auch nachdem die Einmischung des Papstes dich endlich auf deine Position als Erzbischof gebracht hat, traust du dem Frieden nicht, und der drohende Aufstand der Barone kommt dir gerade recht, um dich auch rechtlich weiter abzusichern. Du bist auf ein altes, von allen anderen fast vergessenes Dokument gestoßen: Vor über 100 Jahren hatte schon einmal ein englischer König seinen Fürsten weitreichende Rechte zugestanden, wie sie die Fürsten jetzt wieder neu fordern müssen, etwa das Recht, nicht übermäßig besteuert zu werden. Dieses alte Dokument, so deine Idee, müsste man noch einmal überarbeiten und aufs Neue vom König bekräftigen lassen, zur Not unter Androhung von Gewalt – diese Idee musst du jetzt nur noch beiden Seiten schmackhaft machen ...

### **Rollenkarte: Baron Henry**

Du spielst Baron Henry und trittst in der 5. Szene auf

Du bist hin- und hergerissen: Einerseits hast auch du wie viele andere Barone den Respekt vor König John verloren, kritisierst ihn wegen seiner hohen Ausgaben und dafür, dass er ständig neue und immer höhere Steuern von euch Baronen verlangt. Andererseits ist er aber dein König und Lehensherr, dem du feierlich Treue geschworen hast. Er ist legitimer König, von Bischöfen geweiht, und alle Barone haben ihm gehuldigt und ihre Ländereien als Lehen von ihm genommen. Ein Aufstand gegen ihn wäre daher unrechtmäßig. Aber so wie bisher kann es schließlich auch nicht weitergehen. Du bist etwas ratlos.

### **Rollenkarte: Earl Longespee**

Du spielst den Earl Longespee und trittst in der 4. Szene auf.

Du kommst gerade vom Frankreichfeldzug und berichtest den anderen Baronen von der verlorenen Schlacht bei Bouvines. Du schilderst die totale Niederlage: Das Heer des mit König John verbündeten deutschen Königs ist völlig aufgerieben worden, der König musste fliehen und wird nun wahrscheinlich seine Krone verlieren. Schon gebe es Gerüchte, dass viele Fürsten von ihm abfallen und nun Friedrich, den König von Sizilien, zum neuen König wählen wollten.

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

### 1215: Magna Charta – Rollenkarten



#### **Rollenkarte: König Johns Berater: Baron William Marshal**

Du spielst William Marshall, einen der berühmtesten Ritter deiner Zeit und trittst in der 6. Szene auf.

Du bist schon ein alter Mann, aber in ganz Europa bekannt für deine zahlreichen Siege bei Ritterturnieren. Damit hat dein Wort großes Gewicht. Du bist Mitglied im Kronrat, also einer der wenigen Adligen, die stets in der Nähe des Königs sind und ihn bei wichtigen Entscheidungen in Fragen der Rechtsprechung oder Gesetzgebung beraten.

Als Adliger kannst du einerseits die Beschwerden der Fürsten gut verstehen, andererseits bist du König John treu. Du wüsstest gerne einen Ausweg aus der verfahrenen Situation, aber dir fällt keiner ein.

Als du von der Idee des Bischofs Langton hörst, eine Urkunde vom König und den Baronen gemeinsam unterzeichnen zu lassen, in dem der König ihnen ihre alten Rechte garantiert, findest du diese Idee sehr gut und willst sie unbedingt unterstützen.

#### **Rollenkarte: König Johns Berater Baron Peter**

Du spielst Baron Peter, einen enger Vertrauter und Günstling von König John und trittst in den 7. Szene auf:

Du bist Mitglied im Kronrat, also einer der wenigen Adligen, die stets in der Nähe des Königs sind und ihn bei wichtigen Entscheidungen in Fragen der Rechtsprechung oder Gesetzgebung beraten. Deinen Aufstieg und dein gutes Leben bei Hofe verdankst du deinem engen Verhältnis zu König John, die Belange der anderen Barone sind dir dagegen weitgehend egal. Du willst an den bisherigen Verhältnissen festhalten, es soll vor allem weiter viel Geld von den Baronen in die Kasse des Königs fließen, denn die wird vor allem von dir verwaltet. Daher bist du auch strikt gegen Verhandlungen und Zusagen des Königs an die Barone, die diesen Geldfluss mindern würden.

#### **Rollenkarte: Erzähler/Regisseur**

Deine Aufgabe bei dem Stück ist es, die Fäden in der Hand zu halten: Du achtest darauf, dass die Szenen gut zueinander passen und gibst die Regieanweisungen (wer z. B. wann auftritt). Wenn es nötig ist, sprichst du auch einleitende oder zwischen den Szenen überleitende Sätze (z. B. beim Szenenwechsel von Szene 2. zu Szene 3.).

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**1215: Magna Charta – Tafelbild**



**1215 – Unterzeichnung der Magna Charta**

Perspektiven	Wer gewinnt?	Legitimation des Königs?	Folgen
Baron Peter King John B. William Marshal Baron Henry Bischof Langton Baron Gilbert	<p><b>Kompromiss</b> aus den jeweils gemäßigten Positionen</p>	<p><b>vorher:</b> Adlige und Bischöfe akzep- tieren den neuen König, nach seiner Krönung haben sie kaum formale Einfluss- möglichkeiten auf seine Regierung</p> <p><b>nachher:</b> Adlige und Bischöfe haben auch nach der Krönung Einfluss auf die Regierung: Mitbestimmung über Steuern, garantierte Freiheitsrechte (z. B. keine ungesetzlichen Verhaftungen)</p>	<p><b>1215 Magna Charta:</b> Mitbestimmung und Freiheitsrechte</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>1689 Bill of Rights:</b> Parlamentsherrschaft (Wahlrecht für wenige Reiche und Adlige)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>19./20. Jahrhundert:</b> <b>Demokratie</b> (allmähliche Auswei- tung des Wahlrechts bis zum allgemeinen Wahlrecht 1918; in Großbritannien ab 1928)</p>

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## England und Frankreich 1689 – Königsherrschaft am Scheideweg



In den Jahrhunderten nach der Abfassung der Magna Charta versuchten die englischen Könige immer wieder, zu der für sie viel günstigeren früheren Situation zurückzukehren: Obwohl das durch die Magna Charta ja jetzt verboten war, sollten wiederholt missliebige Bürger ohne Gerichtsurteil eingesperrt oder Steuern erhoben werden, ohne die Zustimmung der Adligen dazu einzuholen. Aber Adlige und reiche Bürgerstädte protestierten dagegen, und so wurde die Magna Charta im Laufe der Jahrhunderte immer wieder erneuert. Im 17. Jahrhundert schließlich war aus dem 25-köpfigen Aufsichtsgremium der Barone ein Parlament geworden, also eine Vertretung der Adligen und der Städte, die das Recht der Steuerbewilligung ausübte. Zur gleichen Zeit versuchten nun aber einige englische Könige ganz besonders energisch, eine Alleinherrschaft durchzusetzen und die Rechte ihrer Untertanen möglichst ganz zu beseitigen. Hinzu kam, dass eine Königsfamilie eine andere religiöse Überzeugung hatte als die Mehrheit der Engländer, und beides zusammen führte zu einem richtigen Bürgerkrieg zwischen dem König und dem Parlament. Das Parlamentsheer siegte, der König wurde vertrieben. In dieser Situation konnte sich das siegreiche Parlament gewissermaßen selbst einen neuen König aussuchen – und bestimmen, wie viel Macht er künftig haben sollte. So musste der neue König, Wilhelm von Oranien, den man aus dem Ausland holte, im Gegenzug für die Krone ein Verfassungsdokument unterschreiben, die Declaration of Rights (Verkündung der Rechte). Dieses Dokument legte fest, dass von nun an das Parlament die größte politische Macht im Königreich England haben sollte. Dies war ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur modernen Demokratie, auch wenn damals nur etwa 5 % der Erwachsenen bei den Parlamentswahlen abstimmen durften.

Ganz anders verlief die Geschichte aber in Frankreich: Auch hier hatten die Adligen einmal, im Mittelalter, der Gewohnheit nach das Recht gehabt, bei der Königswahl mitzubestimmen und vom König bei Entscheidungen um Rat gefragt zu werden. Aber die französischen Könige hatten, anders als die englischen, ihre Macht im Laufe der Jahrhunderte immer mehr ausbauen können und besiegten die Adligen im Jahr 1651 in einem Bürgerkrieg, in dem es um ähnliche Dinge ging wie in England – nur hier eben mit umgekehrtem Ausgang. In der Folge regierten die französischen Könige absolut, das heißt, nicht mehr durch Gesetze oder die Rechte ihrer Adligen und Bürger beschränkt. Ihre Berechtigung zur Herrschaft, ihre Legitimation also, bezogen sie angeblich direkt von Gott. Besonders ausgeprägt war diese Herrschaftsform unter Ludwig XIV., dem sogenannten Sonnenkönig, der von 1643 bis 1715 regierte. Diese Regierungsform des Absolutismus setzte sich auch in vielen anderen europäischen Ländern durch, auch in den deutschen Staaten im 18. Jahrhundert. Aber England, sein Parlament und die Wahlen dazu hielten die Erinnerung wach, dass Herrschaft auch anders legitimiert sein kann. In der Französischen Revolution von 1789 brach das absolutistische Herrschaftssystem schließlich zusammen.

*Quelle: Text des Autors*

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

1689 – Königsherrschaft am Scheideweg: Bilder analysieren



**Analysiere die beiden Bilder**

Auf dem oberen Bild ist auf dem Thron William von Oranien im Jahre 1688 dargestellt, die Figur auf dem unteren Bild auf dem Pferd ist König Ludwig XIV. von Frankreich, im Jahre 1673.



James Northcote: „The Bill of Rights, 1688“

© Parliamentary Art Collection, WOA 900  
<http://artuk.org/discover/artworks/the-bill-of-rights-1688-214096>



Pierre Mignard: „Ludwig XIV zu Pferde“, 1673, z. B.:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Pierre\\_Mignad\\_-\\_Ludwig\\_XVI.\\_zu\\_Pferde\\_-\\_hi\\_res\\_1200dpi.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Pierre_Mignad_-_Ludwig_XVI._zu_Pferde_-_hi_res_1200dpi.jpg) – gemeinfrei

Gehe vor wie bei den Bildanalysen zuvor:

1. Beschreibe zunächst die Bilder, achte auf Positionen von Personen und Gegenständen im Bild.
2. Erkläre dann den historischen Kontext (Zusammenhang) des Dargestellten.
3. Achte besonders auf die dargestellten Gegenstände: Was symbolisieren sie (wofür stehen sie?)
4. (Zusatz:) Welche Aussage wollen die beiden Bilder über die politische Macht der jeweiligen Herrscher treffen?



Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## 1689 – Königsherrschaft am Scheideweg



Die Französische Revolution hatte mehrere Ursachen: Wirtschaftskrisen, schlechte Ernten und stark steigende Preise hatten Millionen Menschen in den Städten und auf dem Land in die Armut getrieben; die meisten Adligen und auch Kirchenfürsten kümmerten die Sorgen der kleinen Leute kaum, sie trieben weiter Abgaben ein, zahlten selbst aber keine Steuern. Die gebildeten Bürger waren von den Ideen der sogenannten Aufklärung erfasst: Sie glaubten, dass eine Regierung nicht von Gott legitimiert war, sondern dadurch, dass sie die Zustimmung der Bürger durch gute und gerechte Politik verdiente. Davon war Frankreich 1789 aber weit entfernt.

Unmittelbarer Auslöser der Französischen Revolution war eine drohende Staatspleite: Vor allem die Unterstützung des amerikanischen Unabhängigkeitskrieges, aber auch die teure Hofhaltung des Königs hatten die Staatsfinanzen ruiniert, die Schulden wuchsen dem König über den Kopf. Frisches Geld musste her, und das konnten ihm nur die Bürger geben. Als er nach althergebrachtem Muster die Vertreter aller Stände zusammenrief, um über Steuererhöhungen zu beraten, verlor er die Kontrolle über das Verfahren, denn die Vertreter des Dritten Standes (zusammen mit einigen Überläufern der ersten beiden Stände) erklärten sich zur Nationalversammlung: zur einzigen legitimen Vertretung aller Franzosen. Ein zaghafter Versuch des Königs, mit Söldnertruppen die Nationalversammlung auseinanderzujagen, scheiterte daran, dass die einfachen Leute von Paris sich bewaffneten und bereit waren, die Revolution auch gewaltsam zu unterstützen. Damit war der Kampf entschieden: Jetzt hatte nicht mehr der König, sondern die gewählte Nationalversammlung das Sagen.

Es folgten zehn Jahre voller Wirren und Kämpfe: Innerhalb Frankreichs zwischen verschiedenen politischen Gruppen, und Kriege zwischen dem „neuen“ revolutionären Frankreich und den „alten“ Monarchien (Preußen, Österreich, Russland), die Angst hatten, dass es auch bei ihnen zu einer Revolution kommen könnte. Am Ende setzte sich in allen Kämpfen in Frankreich und in Europa ein Mann durch: Napoleon Bonaparte. Er ließ sich zum Kaiser der Franzosen krönen und regierte, bis er 1815 in Schlachten verlor.

Zwar waren unter ihm das Wahlrecht und damit die Demokratie, die zunächst 1789 errungen worden war, wieder verloren gegangen. Aber wichtige Freiheiten wurden unter ihm festgeschrieben und blieben damit dauerhafte Errungenschaften der französischen Revolution: Die Ungerechtigkeiten der Ständeordnung sowie viele Beschränkungen der Bauern und der Stadtbevölkerung wurden aufgehoben, es gab mehr Rede- und Meinungsfreiheit als je zuvor. Frankreich blieb, auch unter Napoleon und unter den Königen, die nach ihm folgten, für viele Menschen in Europa ein Vorbild an Freiheitlichkeit und rechtlicher Gleichstellung aller Bürgerinnen und Bürger.

*Quelle: Text des Autors*



Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

Frankreich 1789-1793: Eine Revolution, mehrere Verfassungen



Die Verfassung Frankreichs von \_\_\_\_\_


Name der Lehrkraft:

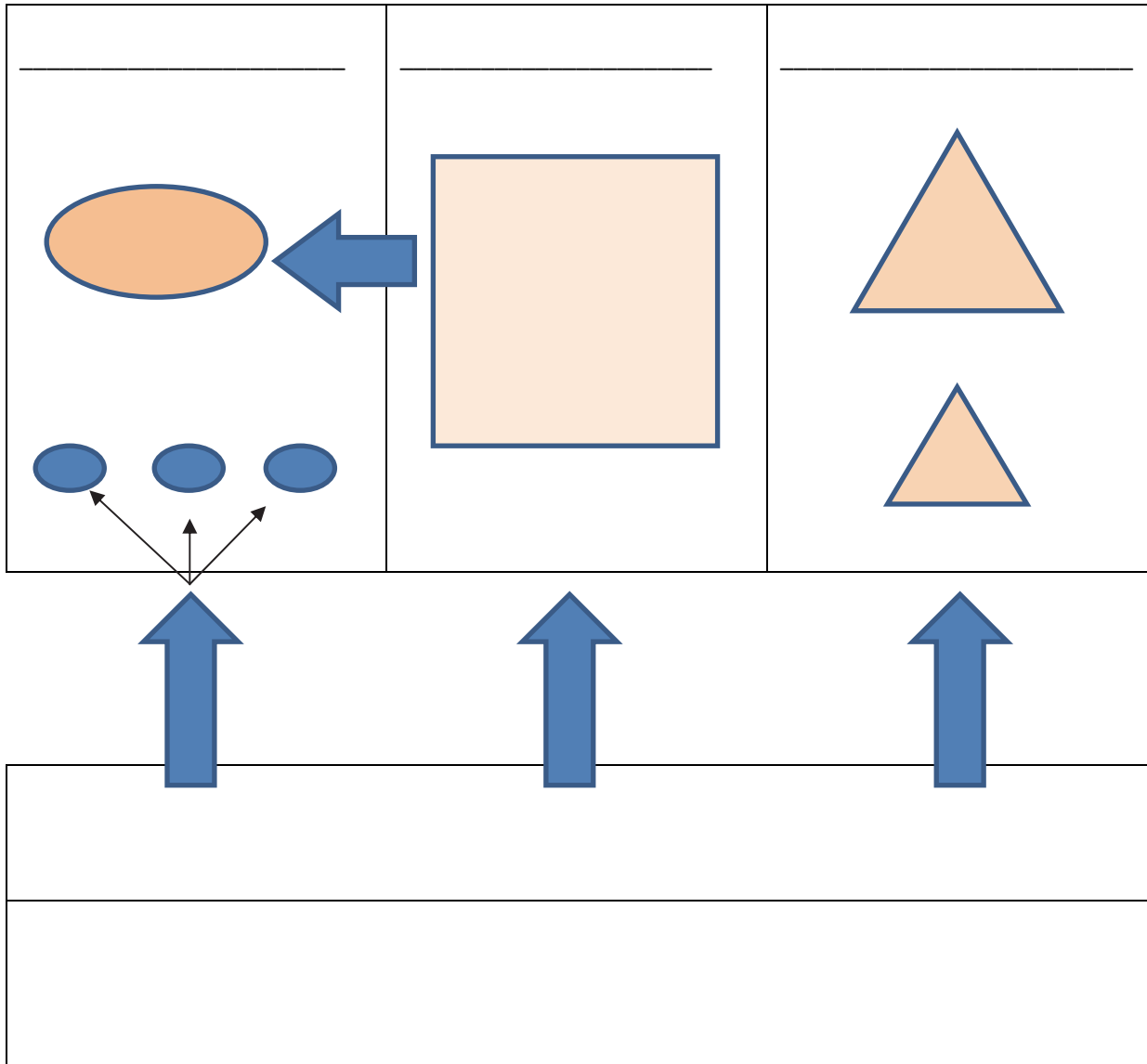
Klasse:

Datum:

**Frankreich 1789-1793: Eine Revolution, mehrere Verfassungen**



Die Verfassung Frankreichs von \_\_\_\_\_



Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Die Französische Revolution: Erklärung der Menschenrechte**



Die Französische Revolution hat viele bahnbrechende Neuerungen gebracht - nicht nur die Idee der Volkssouveränität, des allgemeinen Wahlrechts und der Beschränkung der Regierungsmacht, sondern auch die Abschaffung der Ständeordnung: Anders als vor 1789 sollte der Lebensweg eines Menschen eben nicht mehr dadurch bestimmt werden, in was für eine Familie sie oder er hineingeboren wurde. Von enormer Bedeutung für alle späteren Verfassungen wurde diesbezüglich die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte durch die Französische Nationalversammlung 1789.

Quelle: Text des Autors

**Aufgaben:**

1. Vergleiche die Erklärung von 1789 mit der Magna Charta von 1215: Gibt es Gemeinsamkeiten? Welche Ideen sind neu?
2. Lies z. B. unter [www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=19652&name=DLFE-424.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-424.pdf) nach, welche Grundrechte das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantiert. Finde Entsprechungen zu einzelnen Artikeln der Erklärung der Menschenrechte.

<b>Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte durch die Französische Nationalversammlung 1789</b>	<b>Grundrechte im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949/90)</b>
Der Zweck jedes politischen Zusammenschlusses ist die Bewahrung der Menschenrechte (Artikel 2).	
Artikel 1: Frei und gleich an Rechten werden die Menschen geboren und bleiben es. Artikel 4: Die Freiheit besteht darin, alles tun zu können, was anderen nicht schadet. Artikel 5: Das Gesetz darf nur die Handlungen verbieten, die der Gesellschaft schaden.	
Artikel 6: Alle Bürger sind vor den Augen des Gesetzes gleich. Sie sind in der gleichen Weise zu allen Würden, Stellungen und öffentlichen Ämtern zugelassen, je nach ihrer Fähigkeit und ohne andere Unterschiede als ihre Tüchtigkeit und Begabung.	
Artikel 10: Niemand darf wegen seiner Überzeugungen, auch nicht der religiösen, behelligt werden.	
Artikel 11: Die freie Mitteilung seiner Gedanken und Meinungen ist eines der kostbarsten Rechte des Menschen.	

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Die Französische Revolution – in Deutschland



Nach all den Wirren der Revolution und Tausenden von Opfern der Guillotine wuchs in Frankreich in allen Bevölkerungsschichten die Sehnsucht nach einem starken Mann, der einerseits zentrale Errungenschaften der Revolution sicherte, andererseits aber dem ständigen Wechsel der Regierungen und Verfassungen ein Ende machte. So konnte sich Napoleon, ein General aus relativ einfachen Verhältnissen, zum Alleinherrscher Frankreichs aufschwingen, indem er mit seinen Armeen für Ruhe und Sicherheit sorgte, aber die neuen Freiheitsrechte unangetastet ließ: Die Standesprivilegien blieben aufgehoben, alle Bürger waren vor dem Gesetz gleich. Die Beschränkungen für die Wirtschaft blieben ebenfalls aufgehoben, für den einzelnen Bürger (und auch für die Bauern) ergaben sich mehr Spielräume, ihr Leben selbst zu gestalten. Es herrschte Religionsfreiheit. Nur eine, wenn auch die wichtigste Neuerung ging verloren: Die Bürger konnten ihre Regierung nicht mehr wählen.

In den deutschen Ländern wurden die Entwicklungen in Frankreich seit Ausbruch der Revolution 1789 mit größtem Interesse verfolgt. Deutschland, also einen einigen Nationalstaat, gab es damals nicht, sondern zwei große (Preußen und Österreich), mehrere mittlere (wie Bayern) und hunderte Kleinstaaten, in denen (vorwiegend) deutsch gesprochen wurde. In allen diesen Ländern gab es nicht wenige, die der Französischen Revolution durchaus positiv gegenüberstanden. Als Napoleon im Rahmen der Kriege, die das revolutionäre Frankreich von Anfang an gegen die Monarchien geführt hatte, Preußen besiegte und als Besatzer in Berlin einmarschierte, hofften sogar viele, er werde die französischen Freiheiten auch in die deutschen Länder bringen. Das tat er auch, teilweise. Die freiheitlichen französischen Gesetze galten nun direkt in den Gebieten links des Rheins und wurden zum Vorbild im Rheinbund, zu dem Napoleon zahlreiche Kleinstaaten in der Mitte Deutschlands zusammengeschlossen hatte. Aber er zwang die besiegten Preußen und Österreicher auch, ihm Soldaten für weitere Feldzüge zu stellen und presste hohe Tribute ab.

Somit entfachte Napoleon ein zweifaches Feuer in den deutschen Ländern: Zum einen ein nationales, da viele Deutsche sich im Widerstand gegen Napoleon als stärker zusammengehörig fühlten und darauf drängten, einen einheitlichen deutschen Nationalstaat zu bilden. Und zum anderen ein demokratisches, da oft die gleichen Bürger diesen Nationalstaat ähnlich freiheitlich wie das französische Vorbild wollten – manche wie das Frankreich unter Napoleon als Monarchie, andere wie das Frankreich zu Beginn der Revolution als Demokratie.

Hier wurde der Keim zu dem demokratischen vereinigten Deutschland gelegt, das aber erst seit dem Mauerfall 1989 besteht – nach weiteren langen und oft blutigen Kriegen und Kämpfen.

*Quelle: Text des Autors*

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Die Französische Revolution – in Deutschland



Im Folgenden werden Ereignisse des Jahres 1792 aus der Perspektive eines Ehepaares geschildert, für das es reale historische Vorbilder gibt:

An einem Novembermorgen im Jahr 1792 machte sich Helene Wienholt auf den Weg zu ihrer Schneiderin. Sie bewohnte zusammen mit ihrem Mann ein kleines Haus in Halle, einer preußischen Stadt im Südwesten des Reiches. Die Wienholts waren Bürgerliche. Helene hatte, wie alle Frauen der damaligen Zeit, nicht studieren dürfen, interessierte sich aber für alles, was in der weiten Welt der Literatur und Gesellschaft vor sich ging. Ihr Mann, Christoph, war Beamter des preußischen Staates. Da sie beide bürgerlicher Herkunft waren, musste Christoph daher mit einer Anstellung im mittleren Beamtenstand zufrieden sein. Als vielseitig interessierte Frau weckte es Helenes Interesse, als sie in der Nähe des Marktplatzes bemerkte, dass heute etwas anders war in der Stadt. Die Menschen waren aufgeregter, standen zu zweit oder in Gruppen beieinander und diskutierten. Irgendetwas musste passiert sein. Als Helene den Laden ihrer Schneiderin erreichte, konnte diese endlich ihre Neugier befriedigen. Die Schneiderin erzählte: „Die Franzosen kommen! Eine Revolutionsarmee rückt auf Halle zu, nur noch ein paar Tagesmärsche sind sie entfernt.“ Das waren allerdings starke Neuigkeiten. Helene hatte in den letzten drei Jahren, so gut es ging, die Ereignisse in Frankreich verfolgt, aber bislang waren es ferne Ereignisse gewesen. Kam nun etwa die Revolution auch zu ihnen nach Preußen? Man hatte Unglaubliches aus Frankreich gehört: Der König hatte die Macht erst teilen müssen, war nun aber sogar festgesetzt, über sein weiteres Schicksal wusste man nichts Genaues. Die alte Ständeordnung mit den Privilegien des Adels war aufgelöst worden. In einer feierlichen Erklärung der frei gewählten Nationalversammlung hieß es jetzt, alle Menschen seien gleich.

Helene beeilte sich, nach Hause zu kommen, und wartete dort ungeduldig auf Christoph. Als er endlich in der Tür erschien, fragte sie ihn sofort: „Hast du es schon gehört?“ „Ja, natürlich“, war seine Antwort. „Und, wie denkst du darüber?“

„.....!“

„.....!“

.....

Quelle: Text des Autors

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Die Französische Revolution – in Deutschland



### „Die Franzosen werden mit vollem Jubel empfangen“

Aus einem Brief Helene Wienholts an eine Verwandte, 1792

„Viele Bürger, die sich mehr politischen Einfluss wünschen, freuen sich über den baldigen Einmarsch der Franzosen, weil sie hoffen, dann mehr politische Rechte zu erlangen. Auch manch einer der einfachen Leute, die nichts oder wenig zu verlieren haben, bereichert sich schon in Gedanken an die kommende Gleichheit und die Rache an den Besitzenden. (...) Wären die Franzosen schon hier, sie würden bei ihrem Einmarsch mit vollem Jubel empfangen werden. (...) Und ich muss gestehen, ich empfinde ähnlich. Sehen Sie nur, was alles allein im vergangenen Jahr hier vorgefallen ist: Letzten Herbst hat einer unserer Adligen einen Fuhrmann prügeln und einsperren lassen, weil er ihm vorwarf, ihm und seinen Reitern den Weg versperrt zu haben. Dann sind die Abgaben auf Bier und Fleisch erhöht worden, was vor allem uns Stadtbürger hart trifft, die wir beides kaufen müssen; die Adligen bleiben aber davon ausgenommen.“

### „Gottlos und gewalttätig ist dieser Aufstand“

Aus dem Brief Christoph Wienholts an einen Freund, 1792

„Was aber die Menschenmenge angeht, die sich jetzt allerorten über die Franzosen freut – umschauen werdet ihr euch, wenn bald nicht die Freiheitsbanner, sondern die Guillotinen auch auf unseren Marktplätzen stehen! Sie haben, werter Freund, gehört, was drüben passiert: Die Kirchen brennen, Adlige werden aus ihren Schlössern geführt und geschlachtet wie Vieh, und die Wirtschaft liegt am Boden. Wartet nur, sage ich. Gottlos und gewalttätig, das ist dieser Aufstand, und sonst nichts, und ich wüsste nicht, was er uns anders bringen sollte als Verdammnis, so er zu uns kommt, was Gott und alle tapferen deutschen Fürsten verhüten mögen.“

*Quelle: Text des Autors*

### Aufgaben:

1. Lest die Briefauszüge gründlich und macht euch auf dem Arbeitsblatt Notizen:  
Was sind die Gründe, die Helene und Christoph zu ihrer jeweiligen Haltung bringen?
2. Formuliert einen kurzen Dialog zwischen den beiden Eheleuten über die Frage, ob die Revolution in Preußen ein begrüßenswertes Ereignis wäre (als Fortsetzung der Geschichte auf der vorigen Seite).



Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Deutschland 1815-1871: Zwischen Monarchie und Demokratie



Als Napoleon 1815 vor allem von russischen, preußischen und englischen Armeen besiegt war, begannen in ganz Europa Jahrzehnte der Restauration (das heißt Wiederherstellung der alten, vorrevolutionären Ordnung). Die Fürsten versuchten in allen Ländern, die fortschrittlichen Errungenschaften der französischen Revolution rückgängig zu machen: Sie wollten, dass es keine Verfassungen gebe, die dem Volk Rechte garantierten, keine gewählten Parlamente, keine Presse- und Meinungsfreiheit und keine Befreiung der Bürger und Bauern von den Privilegien (Vorrechten) des Adels.

Aber so einfach lässt sich das Rad der Geschichte nicht zurückdrehen! In Frankreich und in den vielen großen und kleinen Staaten, in die Deutschland seit dem Mittelalter zersplittert war, hatten die neuen Ideen der Freiheit und der nationalen Einheit in den Herzen und Köpfen vieler Menschen Wurzeln geschlagen und ließen sich nicht mehr so leicht ausreißen. Vor allem junge Leute waren oft glühende Verfechter dieser neuen Ideen: In vielen deutschen Staaten gründeten Studenten politische Burschenschaften - heute würde man Club oder Verein sagen – die gemeinsame Feste feierten, auf denen Lieder gesungen wurden. Darin ging es um die Einheit des Deutschen Volkes und die Befreiung von der Fürstenherrschaft durch eine demokratische Revolution ging – nicht zuletzt „Was ist des Deutschen Vaterland“ von Ernst Moritz Arndt. Es blieb nicht nur beim Singen: Ausgelöst durch eine ähnlich motivierte Revolution in Frankreich, die den Sturz des Königs und die Errichtung einer Demokratie mit allgemeinem Wahlrecht zur Folge hatte, kam es auch in Berlin und vielen weiteren deutschen Staaten zu Barrikadenkämpfen zwischen den Revolutionären und der Armee. Am Ende gaben der preußische König und alle anderen Fürsten nach und willigten in die Wahl einer gesamtdeutschen Nationalversammlung ein. Diese sollte eine demokratische Verfassung ausarbeiten und die Bildung eines einheitlichen deutschen Nationalstaats auf den Weg bringen. Die Revolution hatte auch in Deutschland gesiegt – scheinbar!

Denn schon bald zeigte sich, dass die Fürsten nur taktische Zugeständnisse gemacht hatten. Entscheidend war, dass sie die völlige Kontrolle über die Armeen behalten hatten. Die neue Macht der vom männlichen Teil des Volkes gewählten Nationalversammlung bestand eigentlich nur auf dem Papier.

Als die Nationalversammlung militärische Hilfe brauchte, zeigten sich die tatsächlichen Machtverhältnisse, wie wir im nächsten Kapitel sehen werden.

*Quelle: Text des Autors*

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Deutschland 1815-1871: Zwischen Monarchie und Demokratie



Die Abgeordneten in der Nationalversammlung mussten bald feststellen, dass die wahre Macht immer noch in den Händen der Fürsten lag – nämlich, als sie Truppen brauchten. Das geschah zunächst, weil es zu Grenzstreitigkeiten mit Dänemark kam und die Nationalversammlung – schließlich war die Einheit der Nation eines ihrer beiden großen Themen! – beschloss, Dänemark den Krieg zu erklären. Der preußische König, der als einziger über eine wirklich schlagkräftige Armee verfügte, verweigerte jedoch seine Soldaten, so musste die Nationalversammlung kleinlaut einen Rückzieher machen und der friedlichen Einigung mit Dänemark nachträglich doch zustimmen. Dagegen erhob sich nun andererseits vonseiten der einfachen Bevölkerung Protest, die sich von der Nationalversammlung nicht mehr richtig vertreten fühlte und sogar drohte, den Versammlungsort der Abgeordneten – die Frankfurter Paulskirche – zu stürmen. Da rief die Nationalversammlung in ihrer Not preußische Truppen zu Hilfe, um sich vor dem Volkszorn zu schützen. In diesem Moment war die Revolution gescheitert. Deutlicher hätte man sich und den Fürsten nicht vor Augen führen können, wie zertritten und letztlich machtlos die demokratische Bewegung war. Die Bewegung spaltete sich endgültig: In mehreren Städten kam es im Herbst 1848 noch zu Aufständen, in denen radikale Demokraten versuchten, sich sowohl von der Fürstenherrschaft als auch von der Nationalversammlung unabhängig zu machen und eigene Demokratien zu begründen. Aber sie wurden alle niedergeschlagen. Am 9. November wurde einer der bekanntesten Radikaldemokraten, der Abgeordnete der Nationalversammlung Robert Blum, beim Aufstand in Wien erschossen. Die radikale Variante der demokratischen Revolution war militärisch besiegt. Aber auch die gemäßigte, parlamentarische Variante war am Ende - die Kaiserkrone eines vereinten Deutschen Reiches, das die Nationalversammlung dem preußischen König anbot, lehnte dieser ab: Er wolle nicht von Volkes Gnaden Kaiser sein.

Nicht von Volkes Gnaden, sondern aus eigener Macht heraus - denn so ging die deutsche Geschichte weiter: 32 Jahre nach dem Scheitern der Revolution wurde Deutschland schließlich unter der Führung des preußischen Königs zu einem Nationalstaat geeinigt. Dies erfolgte aber nicht aufgrund einer Volkserhebung „von unten“, sondern aufgrund mehrerer Kriege „von oben“: Preußen dehnte seine Macht durch militärische Siege nicht zuletzt gegen Frankreich so weit aus, dass es sich alle anderen deutschen Staaten (außer Österreich) unterordnen konnte. 1871 ließ sich der preußische König zum Deutschen Kaiser krönen – von den deutschen Fürsten, nicht vom Volk. Um aber die Zustimmung auch der einfachen Bevölkerung zu gewinnen und der zu jener Zeit erstarkenden Arbeiterbewegung den Wind aus den Segeln zu nehmen, gewährte der Kaiser dem deutschen Volk ein Parlament, das sogar nach allgemeinem Männerwahlrecht gewählt wurde, auch wenn es nicht viel zu sagen hatte. Deutschland war geeint, aber noch keine echte Demokratie.

*Quelle: Text des Autors*

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## Deutschland 1815-1871: Zwischen Monarchie und Demokratie



### Material 1: Verfassung des Deutschen Kaiserreichs 1871-1918

[http://images.google.de/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fgeschichteheftsmz.files.wordpress.com%2F2013%2F08%2Fverfassung-kaiserreich.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fgeschichteheftsmz.wordpress.com%2F1977%2F08%2F18%2Fdeutsches-kaiserreich-verfassung-1871%2F&h=735&w=1024&tbnid=GZAjnYOnK72dIM%3A&docid=SqUUtZKr5iorkM&ei=S7TBVoGjEsOS6ASLkLSABA&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=7483&page=1&start=0&ndsp=20&ved=0ahUKEwjB9MeK0\\_nKAhVDCZoKHQsIDUAQrQMITjAK](http://images.google.de/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fgeschichteheftsmz.files.wordpress.com%2F2013%2F08%2Fverfassung-kaiserreich.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fgeschichteheftsmz.wordpress.com%2F1977%2F08%2F18%2Fdeutsches-kaiserreich-verfassung-1871%2F&h=735&w=1024&tbnid=GZAjnYOnK72dIM%3A&docid=SqUUtZKr5iorkM&ei=S7TBVoGjEsOS6ASLkLSABA&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=7483&page=1&start=0&ndsp=20&ved=0ahUKEwjB9MeK0_nKAhVDCZoKHQsIDUAQrQMITjAK)

### Material 2: Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute

[http://images.google.de/imgres?imgurl=www.fwu-mediathek.de/blog/wp-content/uploads/2014/05/551106.jpg&imgrefurl=www.fwu-mediathek.de/blog/blog/tag/bundesrepublikdeutschland/&h=705&w=1200&tbnid=t1Bb5dc3q0CRwM:&tbnh=90&tbnw=153&docid=sc5TqiqL3R4U8M&usg=\\_\\_DregKBNOyySpCU1OCbX3ETzc36E=&sa=X&ved=0ahUKEwjqZTK0\\_nKAhWtZpoKHe1RAqsQ9QEIQDAE](http://images.google.de/imgres?imgurl=www.fwu-mediathek.de/blog/wp-content/uploads/2014/05/551106.jpg&imgrefurl=www.fwu-mediathek.de/blog/blog/tag/bundesrepublikdeutschland/&h=705&w=1200&tbnid=t1Bb5dc3q0CRwM:&tbnh=90&tbnw=153&docid=sc5TqiqL3R4U8M&usg=__DregKBNOyySpCU1OCbX3ETzc36E=&sa=X&ved=0ahUKEwjqZTK0_nKAhWtZpoKHe1RAqsQ9QEIQDAE)

### Aufgaben:

1. Beschreibe anhand des Schaubilds die Verfassung des Deutschen Kaiserreichs. Verwende dabei Fachbegriffe! Achte vor allem auf das Verhältnis zwischen Parlament und Regierung!
2. Vergleiche die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland mit der des Deutschen Kaiserreichs? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es? Wie sind diese zu erklären?

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

## England, Frankreich und Deutschland um 1900



Im Deutschen Reich gab es um 1900 zwar ein Parlament, das Gesetze erlassen durfte und über den Haushalt bestimmte, also entschied, wie viele Steuergelder wofür ausgegeben werden sollten, und dieses Parlament wurde sogar nach allgemeinem Männerwahlrecht gewählt. Aber anders als in Frankreich und England gab es nach wie vor einen mächtigen Monarchen, den Kaiser, der den Regierungschef, also Reichskanzler ernannte, und den Oberbefehl über die Armee und die gesamte Außenpolitik hatte. Der englische König hingegen war politisch mittlerweile völlig bedeutungslos. Die Macht hatte das Parlament, das jedoch noch nicht nach allgemeinem Männerwahlrecht gewählt wurde – die ganz Armen waren nach wie vor von der Beteiligung ausgeschlossen und Adlige genossen noch einige politische Vorrechte. Aber die Französische Revolution 1789 hatte alle Regierungen in der ganzen Welt gewarnt, dass sich die Völker die Unterdrückung und Bevormundung durch wenige Reiche und Mächtige vielleicht nicht länger gefallen lassen werden. Als Reaktion auf die Ereignisse in Frankreich war das Wahlrecht in England Schritt für Schritt ausgeweitet worden, bis es fast die gesamte männliche Bevölkerung umfasste.

Allerdings waren in England – ebenso wenig wie in Deutschland und Frankreich – die Frauen nicht wahlberechtigt. Um 1900 fingen viele Frauen an, sich gegen diese Ungleichbehandlung zu wehren und erstritten 1918 in Deutschland, 1928 in England und 1945 in Frankreich das allgemeine Wahlrecht.

In Frankreich hatte sich die Demokratie seit den Tagen Napoleons ebenfalls weiterentwickelt, aber es hatte nach der Französischen Revolution von 1789 noch einiger weitere Volksaufstände bedurft, bis am Ende des 19. Jahrhunderts auch der letzte Monarch gestürzt war und in Frankreich das nach allgemeinem Männerwahlrecht gewählte Parlament die gesamte politische Macht erhielt.

Die Demokratie war also in Europa seit 1789 unzweifelhaft auf dem Vormarsch, trotz gelegentlicher Rückschläge. Umso schlimmer, dass es 1914 zum Ersten Weltkrieg kam, der von beiden Seiten auch als ein Kampf der Systeme geführt wurde: Die Monarchien Deutschlands und Österreichs auf der einen gegen die Demokratien Englands und Frankreichs auf der anderen Seite. Erst mit der Niederlage in diesem Ersten Weltkrieg 1918 wurde auch in Deutschland der Kaiser abgesetzt und eine echte Demokratie mit allgemeinem Wahlrecht eingeführt.

*Quelle: Text des Autors*

Name der Lehrkraft:

Klasse:

Datum:

**Deutschland und Frankreich um 1900:  
Unterschiedliche Legitimation von Herrschaft**



**Französische und deutsche Briefmarken aus dem Jahr 1900**



**Französische Briefmarken aus dem Jahr 1900**

(Fundort: [http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.sammler.com%2Fbm%2Fimages%2Ffrankreich-briefmarken-09.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.sammler.com%2Fbm%2Fbriefmarken-frankreich.htm&h=226&w=366&tbnid=UT\\_kiCQsx6pXMM%3A&docid=v9IN-JLWu4PadM&ei=RwXLVrOgL6PYyAPV84fQBQ&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=803&page=1&start=0&ndsp=131&ved=0ahUKEwjz38nKtYvLAhUjLHIKHdX5AVoQrQMIITAB](http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.sammler.com%2Fbm%2Fimages%2Ffrankreich-briefmarken-09.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.sammler.com%2Fbm%2Fbriefmarken-frankreich.htm&h=226&w=366&tbnid=UT_kiCQsx6pXMM%3A&docid=v9IN-JLWu4PadM&ei=RwXLVrOgL6PYyAPV84fQBQ&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=803&page=1&start=0&ndsp=131&ved=0ahUKEwjz38nKtYvLAhUjLHIKHdX5AVoQrQMIITAB)) – gemeinfrei



**Briefmarke des Deutschen Kaiserreichs aus dem Jahr 1900. Fundort:**

[https://de.wikipedia.org/wiki/Briefmarken-Jahrgang\\_1900\\_der\\_Deutschen\\_Reichspost#/media/File:Germania66.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Briefmarken-Jahrgang_1900_der_Deutschen_Reichspost#/media/File:Germania66.jpg) – gemeinfrei

**Aufgaben:**

Analysiere die Bildsprache der französischen Briefmarken auf der einen und der deutschen Briefmarke auf der anderen Seite: Welche Symbole und welche Begriffe werden verwendet? Welche politischen Werte sollen damit vermittelt werden?

Erkläre die Unterschiede der Darstellungen mit den verschiedenen politischen Systemen beider Länder im Jahr 1900.

Entwerfe eine gemeinsame deutsch-französische Briefmarke für das Jahr 2018.

**Schriftliche Lernerfolgskontrolle****Der Weg der Demokratie in England, Frankreich und Deutschland 1200-1900**

1. In den folgenden Text haben sich einige Fehler eingeschlichen; insgesamt sind es fünf, wobei sich nie mehr als ein Fehler in einem Satz befindet.

**Markiere** die falschen Aussagen und **berichtige** sie!

**Wege zur Demokratie**

Im Mittelalter gab es in Europa mehrere Könige, unter anderem den englischen, den französischen und den deutschen. Ein mittelalterlicher König herrschte absolut, das heißt er konnte tun und lassen was er wollte und musste keine Rücksicht auf andere wichtige Persönlichkeiten in seinem Reich nehmen. Aber im Jahr 1215 erstritten in Frankreich erstmals Adlige das Recht, bei wichtigen Fragen wie der Steuergesetzgebung mitzuentcheiden. Im 17. Jahrhundert setzte sich in England das Parlament gegen den König in einem Bürgerkrieg durch. Seitdem gibt es dort das allgemeine Wahlrecht. In Frankreich und Deutschland wurden erst später die Monarchien durch Revolutionen gestürzt. In Frankreich wurde 1789 mit der Hinrichtung des Königs die bis heute geltende Verfassung eingeführt. In Deutschland führte die Revolution von 1848 zur Errichtung unserer heutigen Bundesrepublik Deutschland.

*Quelle: Text des Autors*

2. Entwerfe ein Verfassungsschaubild zur Verfassung Englands nach der Declaration of Rights 1689.
3. Argumentiere: Gibt es einen europäischen Weg zur Demokratie, der für andere Völker z. B. in der arabischen Welt ein Vorbild für ihren eigenen Weg zur Demokratie sein kann?



